

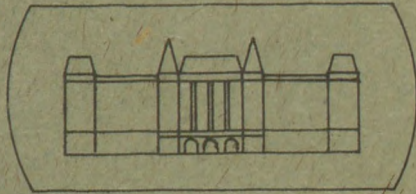
317.482

12  
1982

# FOLIA

## PRACTICO-LINGUISTICA

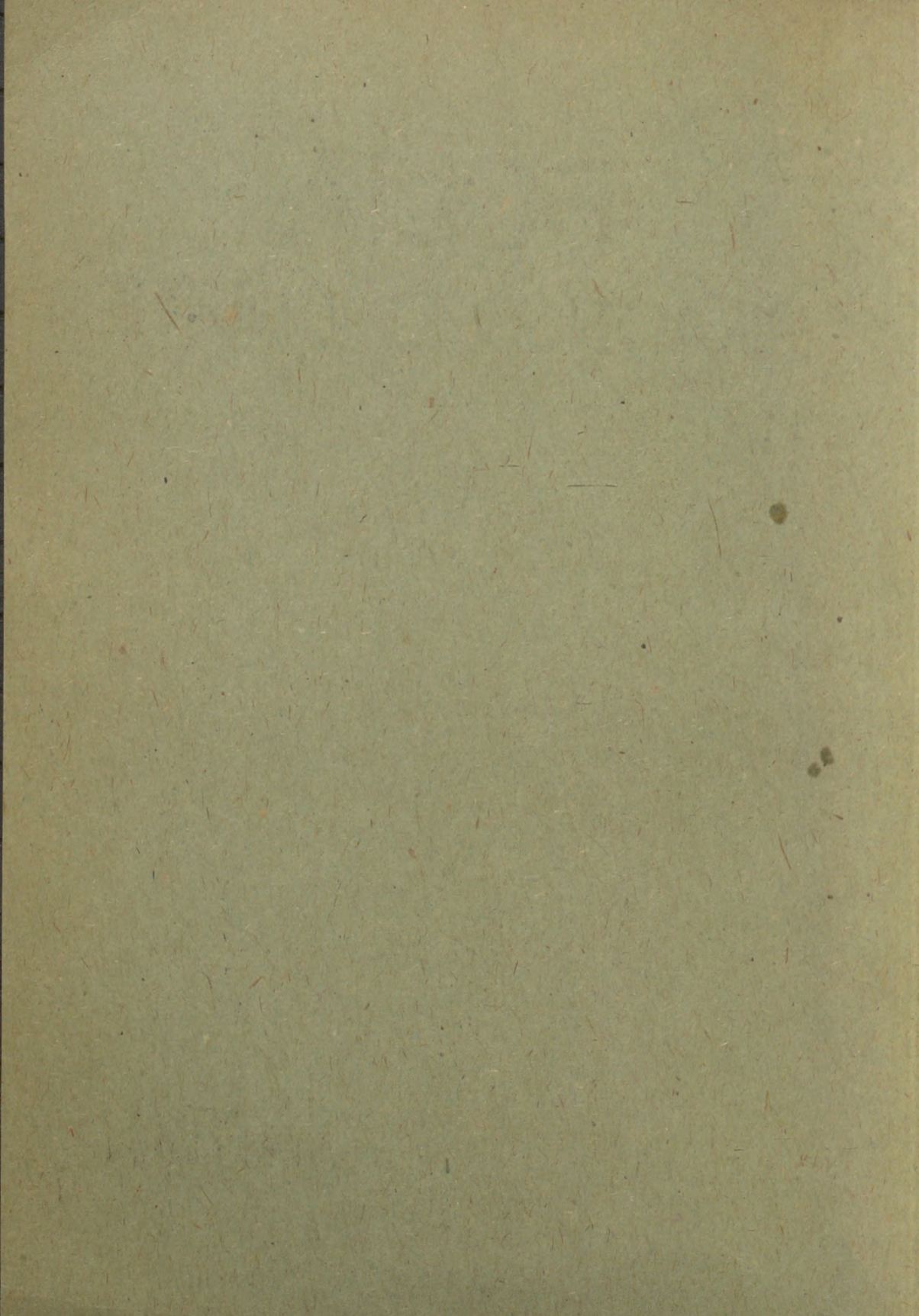
XII



9

BME NYELVI INTÉZET

1982



F O L I A

PRACTICO-LINGUISTICA

1982.

---

A Budapesti Műszaki Egyetem  
Nyelvi Intézetének évi kiadványa

CH40

Szerkesztő:

Nyulászné dr. Alpári Ágnes

Felelős kiadó:

Fazekas Pálné igazgató

Lektorok:

Dr. Hegedüs József  
Dr. Kelemen Tiborné  
Köllő Miklósné dr.  
Dr. Tálasi Istvánné  
Dr. Sipőczy Győző

Szerkesztő bizottság:

Szerkesztő: Nyulászné dr. Alpári Ágnes, az Építészkar  
Csoport vezető nyelvtanára

Bizottsági tagok:

Billér Gyöngyi, a Közlekedéskari Csoport  
nyelvtanára

Brodzsky Éva, a Gépészkar Csoport nyelvtanára

Dr. Sturcz Zoltán, a Magyar Csoport nyelvtanára

kötet szerzői:

Bassola Péterné, a Gépészkar csoport nyelvtanára,  
a Német nyelvi Szakcsoport vezetője

Zsó Zoltán, a pécsi Pollack Mihály Műszaki Főiskola  
vezető nyelvtanára

Zekas Pálné, a Nyelvi Intézet igazgatója

enes Tamásné dr., a Magyar Csoport nyelvtanára

ll György a Nyelvi Laboratórium vezetője, Gépész Csoport  
nyelvtanára

Jakabfi Anna, a Villamoskari Csoport nyelvtanára, a Francia  
Szakcsoport vezetője

ó Ágnes, a pécsi Pollack Mihály Műszaki Főiskola nyelvtanára

ss István, az Építészkar Csoport nyelvtanára

zma László, a pécsi Pollack Mihály Műszaki Főiskola nyelvtanára

lczerné dr. Novák Irén, a Villamoskari Csoport nyelvtanára

száros László, a Magyar Csoport nyelvtanára

rvay István, a Magyar Csoport nyelvtanára

ulásné dr. Alpári Ágnes, az Építészkar Csoport vezető  
nyelvtanára

háffer Katalin, a pécsi Pollack Mihály Műszaki Főiskola  
nyelvtanára

mos Edit, az Építőkar Csoport nyelvtanára

s Péterné dr., a Nyelvi Intézet igazgató helyettese,  
a Közlekedési Csoport vezető nyelvtanára



## E l ő s z ó

A már kialakult hagyományt folytatja a "Folia Practico-Linguistica"-nak ez a száma is: a Nyelvi Intézetben folyó oktatói és tudományos munkáról ad áttekintést.

Idén oktatói tevékenységünket elsősorban a Művelődésügyi Minisztérium által kiadott 104/1981.számú "Utasítás a felsőoktatási intézményekben folyó idegen nyelvek oktatásáról" határozta meg, amely az eddigi követelményeken túl az egyik idegen nyelven magasszintű társalgást is elvár a végzett mérnök-hallgatóktól. Az adott követelmény oktatóinktól nemcsak biztos idegennyelvi tudást és országismeretet igényel, hanem - talán az eddigieknél jobban - modern, változatos, hatásos, oktatási módszerek alkalmazását is. Ez a magyarázata annak, hogy a mostani szám kevesebb elméleti jellegű cikket tartalmaz, és elsősorban a gyakorlatot, tapasztalatot összefoglaló írásoknak ad helyet.

Hirt ad ez a Folia intézetünk életének még egy jelentős eseményéről is: a német szakos tanárok 1982. március 27-én megtartott konferenciájáról, amely az 1983-ban Budapesten rendezendő Német Nyelvtanári Konferencia előkészületeinek egyik része volt. A sok érdekes előadásból azt a kettőt választottuk, amely legjobban illeszkedik a folyóirat profiljába.

Végül közöljük a Pollack Mihály Műszaki Főiskola három nyelvtanára által 1980 júniusában megtartott előadást, amely a "30 éves a nyelvoktatás a BME-n" című, korábban megjelent cikkgyűjteményből sajnálatos módon kimaradt.

A szerkesztőbizottság reméli, hogy olvasóink oktatói tapasztalatait a Foliának ez a száma is gazdagítja, és az írások olvasása után egyetértenek majd egyik bírálónk, Köllő Miklósné véleményével: "Érdekes megfigyelni, hogy az egyes cikkek, különböző kérdésekből kiindulva, más és más megközelítésben mégis egységes szemléletet tükröznek: a nyelvet tanítsuk, és ne a nyelvről tanítsunk, ne akadjunk fenn minden elkövetett nyelvi hibán, törekedjünk kreatív nyelvtudásig eljuttatni a hallgatókat. Ez a modern nyelvtanári szemlélet hat-

ja át a cikkeket, azzal a bölcsességgel párosulva, hogy egyidejűleg nem tartja elhanyagolandónak a nyelvtan tanítását, a nyelvtan tudását."

A szerkesztő

1982. július 28.



A SZAKIRÁNYU FELSŐOKTATÁS IDEGENNYELVI KÉPZÉSÉNEK CÉLJA  
ÉS TANTERVI FELADATAINK A TÁRSADALMI IGÉNYEK TÜKRÉBEN

"A nyelvidaktika és a nyelvmetodika nem tekinthetnek vissza nagy multra. Kétségtelen azonban az, hogyha nem dicsekedhetnek is valami nagy multtal, ma kevés oktatási tárgy kérdései állnak annyira az érdeklődés előterében, mint a nyelvtanítás kérdései."<sup>1</sup>

Pontosap 50 esztendő telt el azóta, amikor Lux Gyula 1932-ben leírta e sorokat, és ugyanezek a megállapítások ma is érvényesek. Lux az akkor mintegy fél évszázada tartó nagyarányú nyelv-módszertani harc eredményeiről adott számot, és azt is elmondta, hogy "a nyelvlélektan és a nyelvidaktika kérdéseinek jelentékeny részét tisztázták már, és az lehetővé tette, hogy a nyelvtanítás kérdései is tudományos megoldást nyerhessenek."<sup>2</sup>

Ekkor került sor arra, hogy a klasszikus nyelvek tanításával /ahol az idegen nyelv grammatikájának és irodalmának megismerése volt a feladat/ és oktatási módszerének az élő idegen nyelvekre történő adaptálásával szemben az iskolai nyelvtanítás céljaként megjelent az élő idegen nyelvek gyakorlati tudása és e cél eléréséhez szükséges új módszerek kimunkálása. A nyelvtudomány terén ugrásszerű fejlődés mutatkozott: új tudományágak keletkeztek, s a nyelvtudomány eredményeit kezdték a nyelvtanításban alkalmazni.

E forradalmi változást a gazdasági - társadalmi életben végbe-menő folyamatok váltották ki: a fejlettebb kapitalista viszonyok kialakulása, az ipari termelés és a kereskedelem fellendülése következtében társadalmi szükségletté vált a gyakorlati nyelvtudás.

Vajon napjainkban, amikor ugyanezekkel a kérdésekkel foglalkozunk, miért lett szükség a nyelvoktatás átfogó reformjára? Milyen feladatok várnak e reformon belül a műszaki felsőoktatási intézményekben folyó idegennyelvi képzésre? Mit jelentett korábban és mit jelent ma az idegen nyelvek gyakorlati tudása? Hogyan változott ennek megfelelően a nyelvoktatás - a szaknyelvoktatás - célja?

---

A felszabadulás előtt az oktató-nevelő munka általában - így a nyelvoktatás is - az iskola magánügye volt. Az iskola "csak néhány alapvető készséget sajátított el, többet csupán egy szűk elitnek nyújtott."<sup>3</sup> Ez vonatkozott az idegennyelvi képzésre is. Az uralkodó osztály igyekezett fenntartani a maga számára a teljes értékű képzés monopóliumát, amely a gazdasági és politikai élet kulcspozícióinak elfoglalásához szükséges volt.

"Felsőoktatásunk ... a két világháború között szűk méretű, korszerűtlen struktúrájú felsőoktatás volt ... E felsőoktatásnak mennyiségileg is uralkodó ága a jogászképzés volt, a műszaki felsőoktatásban részt vevők aránya a 9 százalékot sem érte el ... A hallgatóság összetétele az uralkodó osztályok kulturális monopóliumát tükrözte."<sup>4</sup>

---

A felszabadulás után bekövetkezett alapvető társadalmi és politikai változások új helyzetet teremtettek. Szocialista társadalmunk objektív szükségleteiből és fejlődésének feladataiból kiindulva határozta meg az oktató - nevelő munka céljait.

"Felsőoktatásunk is átalakult: az új értelmiség létrehozásának, a szocialista iparosítás megkövetelte szakemberszükséglet kielégítésének szolgálatába állt. Kapui megnyitlak a munkás - parasztszármazású fiatalok előtt."<sup>5</sup> Megsokszorozódott a felső fokon elsajátítható szakmák száma: a 70-es évekre

57-re nőtt felsőoktatási intézményeink száma, a hallgatók létszáma elérte a mai szintet: ez kb. 105 ezer. /1937-38-ban 12 ezernél is kevesebb volt/.

A nyelvoktatás is korunk megváltozott feltételei között vált társadalmi üggyé.

Nyelvoktatásunk felszabadulás utáni fejlődésének főbb állomásai a következők voltak:

- megszűnt a német nyelv oktatásának elsődlegessége és lehetővé vált az orosz nyelv tanítása;
- az orosz nyelv oktatását kötelezővé tették;
- az orosz nyelv vezető szerepének biztosítása mellett lehetőség nyílt még egy idegen nyelv tanulására.

A felsőoktatási intézményekben az általános és középiskolákkal egyidejűleg 1949-ben tették kötelezővé az orosz nyelv oktatását.

Ennek következtében az első néhány évben az egyetemi hallgatók nyelvi előképzettsége évről évre változott. Így az egyenletes fejlődés elé még az 50-es évek derekán is komoly akadályok gördültek: nehezen alakult ki az egyetemi oktatás tartalma és követelményrendszere.

Az 1953-54-es tanévben a Minisztérium első ízben adott ki programot a nem nyelvszakos egyetemi hallgatók orosz nyelvi oktatására vonatkozóan, és az oktatás célját a következőképpen jelölte meg: "Az orosz nyelvoktatás célja előkészíteni a hallgatókat arra, hogy ... képesek legyenek szótár segítségével eredetiben tanulmányozni, megérteni és lefordítani a szakmájukkal kapcsolatos tudományos irodalmat."<sup>6</sup> Ez az oktatási cél már akkor megmutatta, hogy a nem nyelvszakos felsőoktatásban az idegen nyelvek tanításának kapcsolódni kell a szakmai képzéshez.

Az 1957-ben kiadott 70. sz. miniszteri rendelet már szabályozni kívánta a felsőoktatási intézményekben folyó idegennyelvi oktatás szervezeti és tartalmi részét egyaránt. "Ez a rendelet hosszú időre lerögzítette az egyetemi nyelvoktatás szervezeti alapjait. Ettől kezdve lett kötelező az orosz nyelv

tanulása heti 2 órában az egyetemi oktatás I. és II. évében."7  
A rendelet követelményként azt írta elő, hogy a különböző szakmákra felkészülő hallgatóknak olyan mértékben kell elsajátítaniuk az orosz nyelvet, hogy szakmai irodalmat tudjanak fordítani. Ennek az utasításnak a megfogalmazása azonban annyira rugalmas volt, hogy a helyileg kialakult nézőpontok szerint sokféleképpen értelmezhetők. "Egészséges fejlődést biztosított ott, ahol a nyelvoktatás a szakmai igényeknek megfelelően differenciálódott, tartalmilag gazdagodott, és követelményrendszerre összhangba került a szakmai képzés célkitűzéseivel. Ugyanakkor lehetővé tette olyan intézkedések foganatosítását, amelyek objektíve az eredményes nyelvoktatás feltételeinek romlását jelentették."8

/Pl. a nyelvi órák fakultatívvá tétele, a nyelvi osztályzat kizárása a tanulmányi átlageredmény kiszámításakor stb./

Voltak olyan egyetemek, - a BME is közéjük tartozott - ahol azonban /ugyancsak heti 2 órában/ kötelezővé tették egy második nyelv tanulását is. Az oktatás elérendő célja az orosz nyelvhez hasonlóan a fordítás, a passzív szövegértés volt.

Ami ezt az oktatási célt illeti, az akkori követelményeknek megfelelően reális társadalmi szükségletet tükrözött.

A szocialista iparosítás első szakaszában, párhuzamosan a felsőoktatás fejlesztésével - sok vonatkozásban annak megteremtésével - ki kellett jelölni a nyelvoktatás helyét a felsőfokú szakemberképzésben, és célját a népgazdaság igényeinek megfelelően. Meg kellett teremteni a nyelvoktatás feltételeit, beleértve az oktatógárda képzését, a tananyagok elkészítését, a módszerek kimunkálását stb.

Később a társadalmi elvárások megváltoztak. A 60-as évek folyamán másfajta igény is kialakult az idegen nyelvek tudásával kapcsolatban. A nemzetközi érintkezés egyre intenzívebbé válása, a külgazdasági kapcsolatok terjedése, fejlődése, a tudomány és technika legújabb eredményeinek megismerése - mind olyan feladat lett, amelyhez a szakembereknek közvetlenül is fel kell tudni használni az idegen nyelvű információkat. A 60-as évek folyamán ez a társadalmi igény a beszéd szintű nyelvtudás igényeként is jelentkezett. Ez a folyamat egybeesett a

felsőoktatásban bekövetkezett fontos változtatásokkal, azaz a képzés szakmai - tudományos színvonalának emelésével. Az új tantervek, programok, tananyagok kidolgozásából az idegennyelvi képzés sem maradt ki.

Az 1961-es oktatási reform a felsőoktatási intézményekben folyó nyelvoktatásra vonatkozóan kettős célt tartalmazott:

- szakszövegek olvasása és megértése,
- idegen nyelven való kommunikáció.

Hiába tükrözött azonban reális társadalmi igényt ez az új oktatási cél, a nyelvoktatás keretei nem változtak, és az egyetemre kerülő hallgatók idegennyelvi és anyanyelvi előképzettsége sem javult lényegesen. Ilyen körülmények között a reform nem biztosította a nyelvek beszéd szintű elsajátításához szükséges feltételeket, de nem határozta meg a nyelvoktatás funkcióját a szakemberképzés keretében sem. A korszerűsítést elsősorban a helyi igényekhez való alkalmazkodás, a helyi kezdeményezések, módszertani kísérletezések, nem pedig országosan egységes koncepció jellemezte. A kettős célt /szövegértés és beszéd/ a hallgatóknak csak igen kis része volt képes elérni. A felsőoktatási intézményekben végző szakemberek jelentős része továbbra is gyenge nyelvtudással rendelkezett /és sajnos rendelkezik napjainkban is/, ez pedig gátló hatással van a népgazdaság fejlődésére.

Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól szóló 1972. júniusi párthatározat utal arra, hogy a tudományos - technikai fejlődés jelenlegi szakaszában oktatási intézményeink "csak úgy felelhetnek meg a társadalmi követelményeknek, ha az alapvető ismeretek tanítására törekszenek, ha a tanulók gondolkodását fejlesztve kialakítják a továbbtanulás igényét, és képessé teszik őket a folyamatos önművelődésre... ezért a szakmai képzésben a hangsúlyt a képzési fokozatnak megfelelő elméleti alapokra, ... az önálló szakmai tájékozódás kialakítására és olyan gyakorlati ismeretek elsajátítására kell helyezni, amelyek lehetővé teszik a munkahelyek speciális követelményeihez való gyors alkalmazkodást."<sup>9</sup>

Mivel az idegen nyelvek ismerete a folyamatos önművelés egyik alapvető eszköze, a szakmai tájékozódás állandó munkaeszköze, hamarosan időszerűvé vált a felsőoktatási intézményekben folyó nyelvoktatás újrászabályozása.

A jelenleg is még részben érvényben lévő 121/1974 sz. OM. Utasítás szerint az idegen nyelvek ismerete a szakmai továbbképzés nélkülözhetetlen eszköze, ezért az egyetemeken az idegen nyelvek oktatását a szakmai alapképzés szerves részének kell tekinteni, vagyis az idegennyelvi tárgyakat a kiegészítő tárgyak sorából ki kell emelni és a szakmai alaptárgyak közé kell sorolni. Hogy a hallgatók valóban olyan nyelvtudással kerüljenek ki az egyetemekről, amely lehetővé teszi az idegennyelvű szakirodalom folyamatos olvasását és értését, az Utasítás megváltoztatta az elérendő oktatási célt, megemelte a záróvizsgakövetelményt annyiban, hogy a szótárral történő szövegfordítás helyett a szótár nélküli szövegértést tüzte ki elérendő célul.

Ez az utasítás az 1957-es rendelethez és az 1961-es reformhoz viszonyítva azért is jelentős volt, mert tisztázta a nyelvoktatás szerepét a szakképzésben. Másrészt, jóllehet mértéktartóan a szakszöveg-olvasási és értési képesség megszerzését tüzte ki célul, de a multhoz viszonyítva előremutatott, hiszen a szakirodalom önálló tanulmányozásáról volt szó.

A szakszövegek szótár segítségével történő fordítása ugyanis az önálló tudományos munkához nem elég hatékony; a fordítás lassú és gazdaságtalan. A szintetikus olvasás ezzel szemben a szöveg egészének tartalmilag helyes megértését jelenti. A szintetikus olvasás produktívabb, gazdaságosabb, azonos idő alatt többszörös mennyiségű szöveget lehet elolvasni. A szintetikus olvasás fokozza a megértésre való összpontosítás intenzitását, ami lehetővé teszi a tartalomban való elmélyedést, az olvasottak jobb megértését. Mivel az egyetemi nyelvoktatás célja az idegen nyelvű szakszövegek szótár használata nélküli tartalmilag helyes megértése lett, a hallgatók szintetikus szövegértési képességének kialakítására kellett törekedni. "Ez azt jelenti, hogy a nyelvi alapismeretekkel rendelkező hallgatók kezdettől fogva olyan szövegekkel foglalkoznak, amelyek életükhöz, szűkebb szakmájukhoz közel áll-

nak és egyetemi nyelvi tanulmányaik során fokozatosan jutnak el a nyelviileg bonyolult szerkezetű, de szakmailag számukra világosan érthető szakszövegek önálló tanulmányozásához." <sup>10</sup>

---

Az 1974-es utasítás komoly fejlődést jelentett tehát, de a reális társadalmi szükségletnek csak egyik részét volt hivatott megoldani: nevezetesen az idegen nyelvű szakmai-tudományos információk olvasás útján történő közvetlen megértését. Az idegen nyelveket ugyanis olyan leendő szakembereknek is tanítjuk, akik saját szakmai tevékenységüket csak akkor tudják népgazdasági szempontból hasznosan gyakorolni, ha képesek idegen nyelven kommunikálni. Ezen a területen pedig évek óta komoly hiányosságok mutatkoznak. Hazánk lakosságának idegennyelvi ismereteiről egy 1979-ben készült felmérés megállapítja, hogy mind az idegen nyelvtudással rendelkezők száma, mind pedig annak színvonala tekintetében kedvezőtlen a helyzet. Mintegy 15%-ra becsülhető azoknak az aránya, akik valamiféle idegen nyelvtudással rendelkeznek, de ennél jóval kevesebben képesek nyelvtudásukat munkájukban hasznosítani. A nyelvi ismeretek színvonala még azoknál a szakembereknél sem kielégítő, akik idegen nyelvi ismereteiket rendszeresen hasznosítani hivatottak.

---

Indokolttá vált a közoktatás egészében egy jól megtervezett és gondosan ütemezett átfogó reform bevezetése. A reform célja az, hogy társadalmi méretekben jelentősen növekedjen az idegen nyelvet /nyelveket/ tudók száma és ezzel egyidejűleg az idegen nyelvek tudásának színvonalát is emelni kell. Ezt rögzítette a Tudománypolitikai Bizottság 30010/1979. sz. határozata. A TPB határozat a "felsőoktatással kapcsolatban egy középtávú és egy távlati célt jelöl meg. A középtávú kb. 1985-re vonatkozik ... A távlati cél a középtávúra épül, azzal a természetes föltevással, hogy a felsőoktatásban 1985 után már lehet majd építeni a középiskolák idegennyelv-oktatása lényeges javulására /mivel ők is teljesítik addigra az irántuk

támasztott középtávú feladatokat./"11

A középtávú cél a következő:

A felsőoktatás keretében el kell érni, hogy az egyetemet végzettek egy nyelvet a gyakorlatilag használható írásos és szóbeli kommunikáció és egy másodikat legalább a szakszövegolvasás szintjén ismerjenek; a kettő közül az egyik az orosz legyen.

A távlati cél az, hogy a felsőfokú végzettségű szakemberek két nyelvet /közülük az egyik az orosz/ a gyakorlatilag is akadálytalan felhasználás szintjén sajátítsanak el: az egyiket a tárgyalóképesség, a másikat a zavartalan - olvasott és hallott - szövegmegértés szintjéig.

Ez az oktatási cél részét képezi a felsőfokú intézmények általános oktatási céljának, és mint minden oktatási cél, tulajdonképpen "történelmi kategória, amely a változó társadalmi szükségletekből, elsősorban az iskolának ezekből adódó pedagógiai céljától függ."12

A nyelvoktatás előtt álló új feladatok megoldása egybe fog esni a felsőoktatás fejlesztésének korszakával. Köztudott, hogy az MSZMP KB Politikai Bizottsága 1981. februárjában megtárgyalta és elfogadta a felsőoktatás távlati fejlesztési koncepciójának 1983-ig történő kidolgozására vonatkozó előterjesztést és elfogadta a fejlesztés irányelveit. A fejlesztés szükségességét a gazdasági-társadalmi élet fejlődése indokolja. A termelés hatékonyságának növelése, a tudományos és műszaki eredmények gyors alkalmazásának szükségessége a népgazdaságban, a bonyolult termelési folyamatokat szervezni és irányítani képes magas szaktudású értelmiség iránti igény tette sürgetővé a felsőfokú szakemberképzés fejlesztését. Az irányelvek hangsúlyozzák a magas szaktudást és az emberi tényező szerepének növekedését. A fejlesztési koncepció irányelveit, valamint a fejlesztés feladataihoz fűződő konkrét állami feladatokat ugyanúgy, mint az egyes felsőoktatási intézményekben készült intézkedési terveket egyeztetnünk kell az idegen-



nyelvi képzés feladataival; oktatási céljainkat ezek figyelembevételével és velük összhangban kell megvalósítani.

Ehhez nyújt segítséget a Művelődési Minisztérium 1981-ben kiadott utasítása a nyelvoktatás szabályozására /104/1981.MM.sz. Utasítás/. Az Utasítás szerint nyelvoktatásunk gyakorlati céljakként: az egyetem valamennyi hallgatóját fel kell készíteni két idegen nyelvből - közülük az egyik az orosz - az "intézményben folyó képzési profilnak megfelelő idegennyelvű szakirodalom önálló tanulmányozására."<sup>13</sup> Az egyik /a hallgató által választott/ idegen nyelvből pedig a közvetlen személyes érintkezéshez szükséges általános és szakmai társalgási szintű nyelvtudást is meg kell szereznie.

Ez a cél, valamint az adott lehetőségek határozzák meg azt, hogy a nyelvi érintkezés alapformái közül /beszéd, beszédértés, olvasás, írás/ mely nyelvi tevékenységben és milyen fokon kell és lehet jártasságot szerezniök a hallgatóknak.

A 3 féléves oktatásban a hallgatók olyan jártasságot szereznek, amelyek birtokában képesek szakjellegű képzettségüknek megfelelően ismeretlen, eredeti szakszövegek szótár nélküli globális megértésére, s az olvasott szövegben található információk lényegének legalább magyar nyelven történő összefoglalására; valamint mindennapos tevékenységükkel kapcsolatos egyszerű szóbeli közlések megértésére, s megválaszolására alapfokú szókinccs alapján.

Az 5 féléves oktatásban - az általános és társalgási szintű nyelvtudás megszerzéséhez - a hallgatóknak a nyelvi érintkezés mind a négy alapformájában jártasságra kell szert tenniök. Ezek között a beszéd képességének kialakításával kiemelten kell foglalkozni. Módszertani szempontból ez a nyelvoktatás egyik legvitatottabb kérdése. Egyrészt azért, mert az idegen nyelvű beszédre való tanítás a nyelvoktatás legkülönbözőbb fázisaiban is csak komplex módon történhet: ahol egyszer az ismeretek közlése és elsajátíttatása, máskor a jártasságok és készségek fejlesztése kerül előtérbe. Másrészt ennek a képességnek a kialakítása egyéb pszichikai-pedagógiai lehetőségek és oktatási feltételek függvénye is, mint pl. a tanulók életkori sajátosságai, előképzettsége, motiváltsága; a nyelvtanárok szakmai, pedagó-

giai, metodikai képzettségének színvonala; a tanításra - tanulásra fordítható idő mennyisége; különböző egyéb szervezeti tényezők stb.

Ezért a beszéd képességének kialakítását képező részfeladatok, fejlesztését és ellenőrzését szolgáló módszerek meghatározása tantárgyprogramjaink fontos részét kell hogy képezzék. Ellenkező esetben - éppen komplexitása miatt - áttekinthetatlenné és ellenőrizhetatlenné válik.

Kezdő fokról indulva pontosan meg kell szabni, milyen mennyiségi és minőségi szinteket kell elérni. Meg kell vizsgálni, milyen módszerek, módszeres eljárások vezetnek az elsődleges jártasságok kialakításához és ezzel párhuzamosan a receptív és /majd/ a produktív beszédgyakorlás kombinatív megvalósításához.

A módszertani szakirodalmat tanulmányozva, eddigi oktatási tapasztalatainkat felhasználva, egymás jó eredményeinek megismerésére törekedve tudatosan kell felhasználnunk minden lehetőséget a cél eléréséhez.

Ugyanennek a tervszerűségnek kell tükröződnie a teljes oktatási folyamat megtervezésében és a részfeladatok ütemezésében. Különös gondot kell fordítani a nyelvoktatás fejlesztésére vonatkozó Utasításban megfogalmazott követelmények eléréséhez szükséges tananyag /jegyzetek, tankönyvek, segédletek: pl. tesztek, gyakorlatok, általános és szakmai kiegészítő szövegek stb./ rendszerének kialakítására.

Az egységes követelményrendszer megvalósításával egyidejűleg ki kell dolgozni az ellenőrzés rendszerét is.

Mindezek koordinálása egy jól átgondolt audio-vizuális rendszerben volna hatékony: az AV anyagot tervszerűen be kell építeni az oktatási folyamat egyes fázisaiba. Meg kell szervezni az intenzív módszertani fejlesztést; el kell érni, hogy nyelvtanáraink módszertani kísérletező tevékenysége közkinccsé váljon és a konkrét oktatómunkában realizálódjon.

Ezek a feladatok állnak előttünk, fokozatos megvalósításuk fog elvezetni a társadalmi igények által megszabott idegennyelvi képzés középtávu és távlati céljának eléréséhez.

I r o d a l o m , i d é z e t e k :

1. - Lux Gyula: Milyen kérdések foglalkoztatták a nyelvta-  
nitókat a múltban?  
In: Balogh István: Metodikai olvasókönyv.  
Tankönyvkiadó, Budapest, 1975. 95.p.
2. - In: u.o.'
3. - Kozma Tamás: A pedagógia változásai.  
In: A pedagógia időszerű kérdései külföldön.  
Tankönyvkiadó, Budapest, 1970. 6.p.
4. - Knopp András: Felsőoktatásunk fejlesztéséről.  
In: Társadalmi Szemle, XXXVI.évf. 1981.május 23.p.
5. - In: u.o.
6. - Suara Róbert: A lektorátusokon folyó idegen nyelvi okta-  
tás helyzete és feladatai.  
In: Korszerű nyelvoktatás II.  
/FPK soksz., / Bp., 1975. 16.p.
7. - In: u.o. 17.p.
8. - Füves Ödön: A müegyetemi nyelvoktatás 30 éve.  
In: Alkalmazott nyelvten és nyelvoktatás.  
/BME soksz., /Bp., 1980.11.p.
9. - Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai.  
Az MSZMP KB 1972. június 14-15.-i ülése. Kossuth Könyv-  
kiadó, Bp., 17.p.
- 10.- Marsóy Lujza: A müegyetemi orosznyelv-oktatás módszer-  
tanának fejlődése  
In: Folia Practico-Linguistica. BME Nyelvi Intézet,  
1975. 19.p.

11. - Szépe György: A felsőoktatási hallgatók nyelvtanulásáról.  
In: Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás  
/BME soksz., /Bp. 1980. 68.p.
12. - Általános metodika. Tankönyvkiadó, Budapest, 1972. 47.p.
13. - 104/1981. /M.K.4./ MM. számú utasítás a felsőoktatási intézményekben az idegen nyelvek oktatásáról.
14. - In: u.ö. 184.p.

### Резюме:

Цель обучения иностранным языкам часто менялась в соответствии с требованиями общества.

В нашей стране, за период после освобождения, постоянно развивающееся народное хозяйство определило цель, содержание и методы обучения иностранным языкам в нефилологических вузах.

Большое значение имеет введенная в последнее время реформа: с одной стороны она определяет место обучения языкам в подготовке специалистов, с другой стороны - выдвигает ближайшие цели и дальнейшие перспективы в интересах того, чтобы выпускники вузов владели одним / а в будущем / - двумя иностранными языками на коммуникативном уровне.

Важные задачи стоят перед нашими преподавателями: прежде всего в решении вопросов методики.

### Summary

The objectives of language teaching have often changed according to the requirements of society.

Over the past few decades since the liberation of Hungary, the goal, the content and the method of foreign language teaching at universities not specializing in humanities have

been essentially determined by the growing needs of this country's national economy.

The recently introduced reform of language teaching is of great significance in this context. On the one hand, it assigns the role of language teaching in the higher grades of special education, on the other hand it sets extended and long-range aims in order to help young specialists with a university degree to use one foreign language, and later two foreign languages on the level of communicative competence.

Our language teachers face very important tasks primarily with respect to methodology.



Hell György:

## GRAMMATIKÁK ÉS VÁLTOZÓ NYELVOKTATÁSI CÉLKITŰZÉSEK

Ismeretes, hogy a grammatikának szinte ősi kapcsolata van a nyelvoktatással. Az iskolai nyelvtanítás már az ókortól kezdve a grammatikához kapcsolódik és arra épül, illetve annak fölhasználásától reméli, hogy gyorsabban eléri kitűzött célját. Ennek a fölfogásnak a súlyát növeli az a tény, hogy ez a vélemény a mindig meglévő spontán nyelvtanulási lehetőségek ismeretével párhuzamosan alakult ki és tartotta magát, úgy, hogy az utóbbi szinte csak kivételes nyelvtanulási módnak számított.

A grammatikának és a nyelvoktatásnak a kapcsolata nem szükségszerű. Nem az a gyakorlatban és biztosan nem az logikailag. A grammatika a nyelvről szóló készség, az emberi tevékenységek egyik változata, tehát egy egészen más jelenségrendszerbe tartozó valami. A grammatikában mindig van valami "mesterkéeltség", legalábbis olyan értelemben, hogy a beszélőben, a nyelvet tudóban feltételezi olyan szabályrendszer működését, amiről a tudatosságával jellemezhető ember nem tud. A grammatika, mint egy adott nyelv szabályainak gyűjteménye, valami olyan egységes egész, amelyet ha részekre bontunk, elveszítjük teljességét. Ezzel szemben a gyakorlati nyelvtudásnak nagyon sok változata létezik, amelyek a nyelvtudás teljességének csak részterületeit képviselik, és ugyanakkor mégis lehetnek teljes értékűek, ha a megfelelő körülményekhez szabjuk őket.

A nyelvtudás és így a nyelvoktatás célkitűzése is a gyakorlati igények függvénye, és változik a gyakorlati igények sokfélesége szerint. A nyelvtudást és a nyelvtanítást tehát nem a nyelvtan felől szabjuk meg, hanem a mindenkori emberi, egyéni-társadalmi igényektől függően, a gyakorlati élet követelményeinek megfelelően.

Kétségtelen, hogy a nyelvtan és a gyakorlati nyelvoktatás viszonya nem problémamentes. Következik ez mindabból, amit a két különbözőségről most elmondunk, de a panaszok kétségtelenül azokra az igazán jelentős különbségekre is rámutatnak, amelyek a kettő közötti harmonikus kapcsolat kialakításának útjában állnak,

és amelyek - ha nem volnának, - eredményesebb nyelvoktatáshoz vezetnének. Az oktatás minden időben hagyott kívánnivalót maga után, de az iskolai oktatásnak talán egyik területe sem volt kivételéve olyan nagy bírálatnak az eredményt illetően mint a nyelvoktatás. Bél Mátyás 1717-ben kiadott Latin nyelvtanában Christophorus Cellarius /1638-1707/ hallei professzor szavait idézi: "A latin nyelvet, melyet akár a 6. életévükben is elkezdene tanulni, még mint húszéves ifjak is alig tanulják meg, míg mások a franciát vagy az olaszt 3 év leforgása alatt teljes egészében befejezik."<sup>1/</sup>

Az oktatási célkitűzés és a nyelvtan harmonikus kapcsolatát gátló akadályok között sok mindent föl lehet sorolni: az oktatás rendelkezésére álló időt, az oktatás körülményeinek, felszereltségeinek hiányosságait, a tanulók egyenetlen előképzettségét, az oktató személyzet felfogásában, ismereteiben található különbségeket és bizony nem utolsósorban a célkitűzések váltakozását is. A továbbiakban éppen a grammatikának /helyesebben: grammatikáknak/ és a célkitűzések különböző változatainak kapcsolatát szeretnénk megvizsgálni, először áttekintve mindazokat a lényeges eredményeket, amelyeket grammatika címen ismerünk, majd megpróbálunk választ keresni azokra a nézetekre, amelyek szerint napjainkban /az elmúlt évtizedben/ a gyakorlatibb irányú nyelvoktatási célkitűzések megvalósítása során a grammatika vesztett korábbi jelentőségéből.

### 1. A nyelvoktatás grammatikai igényei

A nyelvoktatás lényeges célkitűzése, hogy a tanulót az oktatott nyelven helyes mondatok megalkotására tanítsa meg. Ennek érdekében meg kell adni azokat a szabályokat, amelyek alapján eldöntheti, hogy idegennyelvi megnyilatkozása helyesnek, szabályosnak tekinthető-e vagy sem. Ezen az alapon a nyelvoktatást a nyelvészet eredményeiből csak annyi érdekli, hogy megkaphatja-e tőle azokat a kategóriákat és jellemzésüket, amelyekkel - szabályok formájában - a helyes nyelvi megnyilatkozások könnyebben megalkothatók.<sup>2/</sup> Nyilvánvaló, hogy a nyelvoktatás nem kapta kézhez mindjárt kezdetben a kategóriáknak azt a teljes lis-



táját, amelyekkel /mai szemmel nézve/ meg lehetett volna adni a helyes idegennyelvi nyilatkozatok változataira vonatkozó szabályokat, sőt még ma sem mondhatjuk, hogy a nyelvoktatás ilyen jellegű igényei teljesen ki vannak elégítve.

Ha most a helyes kiejtéssel kapcsolatos kérdéseket figyelmen kívül hagyjuk, és az egyes /elszigetelt/ szavak grammatikai helyességére vonatkozó kívánalmakat a helyesírás területére soroljuk, akkor a helyes megnyilatkozások legkisebb egységének a mondatot kell tekintenünk. Kérdésünk - ennek alapján - most már így hangzik: története során milyen nyelvi kategóriákat kapott a nyelvoktatás a nyelvtudománytól, hogy velük a helyes mondatalkotást megtanítsa.

### 1.1. Szófajok és mondatrészek a szintakszisban

Az iskolás jellegű nyelvoktatásnak korai szakaszában a mondatokat a szófajok szabályos soraként tanították. A nyelvtani anyag tulajdonképpen a szófajoknak és tulajdonságaiknak részletes ismertetéséből állott, ami után "Formula faciendae orationis" /A mondatalkotás szabályai/ címen pontokba szedve közölték azokat az előírásokat, amelyeket a mondatok megalkotása közben be kellett tartani.<sup>3/</sup> Bár ezekben a grammatikákban már szerepeltek mindazok a szófajok, amelyeket a mai nyelvtanokból is ismerünk, nyilvánvaló, hogy a szófajok önmagukban nem adnak elegendő alapot ahhoz, hogy velük kellő hajlékonysággal és gyakorlati haszonnal a szükséges szabályokat megalkothassuk.

Nagyobb általánosítással és pontosabban adhatók meg a mondatalkotás szabályai, ha a szófajok kategóriája mellett fölhasználjuk azokat a lehetőségeket is, amelyek a mondatrészek alapján állapíthatók meg. Bár a középkorban ismerték az alany és állítmány fogalmát, ezek mindenekelőtt a logika kategóriái voltak. Segítségükkel a kijelentéseket lehetett két részre osztani úgy, hogy a mondatban rajtuk kívül a gyakorlatban más "mondatrészek" nem is maradtak. Így ezzel a kettővel a mondatalkotás szabályai nem voltak bővíthetők.

A ma ismert mondatrészek csak a XIX. század elején váltak

Karl Ferdinand Becker nyomán a grammatikának rendszertani részévé.<sup>4/</sup> Ő a mondatban az alanyon és az állítmányon belül további viszonyokat állapított meg: a jelzőt ill. a tárgyat. Ezek mellé helyezte még a határozókat, és így rendelkezett azzal az apparátussal, amellyel a mondat minden szavát valamilyen viszonyrendszerbe tudta sorolni, illetve valamilyen kategóriának tekinteni. Becker elgondolásából a XIX. század végére egy véglegesnek tekinthető rendszer alakult ki, amelyet Európában mindenütt alkalmaztak.

Természetes, hogy a mondatrészek bevezetésével a mondataalkotás szabályai sokat egyszerűsödtek, átfogóbbak és eredményesebbek lettek. Ennek érdekében elég csak utalni arra a két általánosító szabályra, amely szinte minden indoeurópai nyelv helyes mondatát magában foglalja:

$$(H) A V (T)(H) \quad \text{illetve:} \quad \left\{ \begin{array}{c} A \\ T \\ H \end{array} \right\} V (A)(T)(H)$$

Itt: A = alany, V = igei állítmány, T = tárgy, H = határozó, a félgömbölyű zárójel lehetőséget, a kapcsos zárójel választást jelöl.

## 1.2. Valencia és struktúra a szintakszisban

A leíró nyelvtant az önálló nyelvészeti tudomány rangjára Ferdinand de Saussure emelte.<sup>5/</sup> A nyelv az ő értelmezésében olyan rendszer, amelyet a leíró nyelvtan ír le és mutat be. A nyelv a beszélő számára mint rendszer van adva, és a nyelvet úgy értjük meg, ha egészében szemléljük. Saussure a nyelv újfajta szemléletén túl a rendszer leírására vonatkozólag csak nagy általánosságban adott szempontokat, és így a Becker által megrajzolt szintakszis kisebb-nagyobb módosításokkal továbbra is megmaradt olyan leírási alapnak, amelyet jól össze lehetett egyeztetni Saussure elgondolásaival. Az első lényegesebb változást Becker rendszeréhez viszonyítva L. Tesnière nyelvtana hozta.

L. Tesnière nyelvтанát ma úgy ismerjük, mint a valencia nyelv-  
tan és a függőségi nyelvten első megfogalmazását.<sup>6/</sup> Mindkét értel-  
mezés magába foglalja azt a lényeges különbséget, amellyel ez a  
nyelvten Becker rendszerétől eltér. Ennek lényeges vonásai a kö-  
vetkezők:

a/ A struktúra Tesnière-nél a kapcsolatok hierarhiáját fe-  
jezi ki, amelyek a mondatot az "ordre linéaire"-ből az "ordre  
structural"-ba változtatják át, azaz a mondat szavainak soros  
kapcsolata helyett egy függőleges tagolás meglétét hangsúlyozza.

b/ Az igei állítmány mellett /kötelezően/ álló mondatrészek  
nála egyenlő értékűek, amivel az alanyról történő állítás helyett  
/ami az arisztotelészi logika alaptétele,/argumentumok közötti  
relációkat helyez a mondatrész viszonyok helyébe /a reláció-logika  
alapján/.

c/ Bizonyos mondatrészeket és szóalakokat olyan translációk-  
kal magyaráz, amelyek a felszíni és mély struktúrák közötti viszo-  
nyok meglétét jelzik.

### 1.3. Kognitív struktúrák a szintakszisban

A valencia grammatikával a nyelvoktatás látszólag mindent  
megkapott már, amire célkitűzésének eléréséhez szüksége van. Könny-  
nyen arra is gondolhatunk, hogy ami a nyelvészetben még ezután  
jön, tulajdonképpen nem kiegészítése mindannak, amit eddig a  
nyelvről meg lehetett állapítani, hanem egy új szemlélettel va-  
ló bemutatása annak, amit már eddig is megtudtunk.

Semmiképpen sem meglepő, ha a transzformációs generatív gram-  
matikával kapcsolatban új szemléletmódra gondolunk.<sup>7/</sup> Újszerűsége  
nemcsak abban gyökeredzik, hogy a szokásos módtól eltérően új  
nyelven mondja el megállapításait, hanem abban is, hogy a nyelvi  
tények eddig szokásos leírása helyett az anyanyelvi beszélő hoz-  
záértéséről, kompetenciájáról akar számot adni, és ennek lényeg-  
ét a mondatok szintaktikai viszonyainak fölismerésében, értékelé-  
sében, új viszonyok létrehozásának képességében látja.

A generatív grammatika a nyelvoktatás módszertana szempont-  
jából is hangoztat új gondolatokat. Szerinte a nyelvet nem egy-

szerűen utánzással tanuljuk meg, hanem egy sajátos kognitív folyamattal, amely a nyelvi biztonságunk mögött meghúzódó szabályrendszeren kívül emlékezetünk, sőt gondolkodásunk struktúráltságáért is felelős.

Más szemmel kell néznünk a hagyományos /Becker-féle/ mondatrészeket is. A grammatikai és az eddigi mondatrészviszonyokon túl a mondat teljesebb értékeléséhez "szemantikai mondatrészeket" is föl kell vennünk, és behatóbban kell foglalkoznunk a szórend kérdésével.

A szórenddel kapcsolatos kategóriák /téma-réma, topic-komment, topic-fokusz/ aránylag késői vizsgálata sok mindennél összefügg. Ennek szerepe egyrészt nem minden nyelvben egyforma súlyú és nem mindenütt érezni elsőrendű fontosságát. Másrészt ismeretes, hogy ezeket a fogalmakat csak más fogalmakra, a szófaj és a mondatrész fogalmaira építve lehet kellőképpen tisztázni egy olyan nyelvszemléleten belül, amely vizsgálódásainak határait már a mondatnál nagyobb egységekre is kiterjeszti.<sup>8/</sup>

## 2. A grammatika önállósulása a nyelvoktatásban

A nyelvtudomány eredményeinek e rövid és nem is teljes áttekintése után nyugodtan mondhatjuk, hogy a nyelvoktatás igen gazdag "arzenállal" rendelkezik, amikor a nyelvi jelenségeket magyarázat segítségével a tanuló számára érthetőbbé akarja tenni, illetve amikor arra a kérdésre keres választ, milyen sorrendben kell a nyelvi anyagot elrendezni ahhoz, hogy lehetőleg betarthassuk a pedagógiának egyik igen fontos alapelvét, és a könnyebbtől a nehezebb felé haladjunk. Az anyag elrendezésének kérdéséhez természetesen még az is hozzátartozik, hogy el tudjuk dönteni, melyek azok az ismeretek és készségek, amelyek a nyelvismeret lényegét adják, és amelyeknek a megtanítása a legrövidebb idő alatt viszi el a tanulót a nyelvi önállósághoz.

A nyelvtudomány eredményei mindig a nyelvoktatás célkitűzéseinek szempontjai alapján jutottak be a nyelvoktatásba. A célkitűzés szabja meg a tanítandó nyelvtani anyag minőségét, terjedelmét és a vele való foglalkozás mértékét. Ezzel ellentétben a grammatika - érdekes módon - nem tudott csak segítő társ maradni

a nyelvoktatás menetében. A grammatika anyaga mindig nagy hajlandóságot mutatott arra, hogy önállósuljon, önálló anyaggá váljon a nyelvoktatáson belül, és átalakítsa a nyelvoktatást olyan értelemben, hogy ennek elsődleges célja a grammatika megtanítása legyen. Ez a folyamat többféle indítékból táplálkozott.

Már korábban szó volt arról, hogy a nyelv megtanítása során arra kell törekednünk, hogy a tanuló mindenekelőtt a nyelv lényeges és jellemző tulajdonságait sajátítsa el. Ezek a lényeges tulajdonságok /pl. a szófajok és fölhasználhatóságuk, a mondatrészek egymásutánjának szabályszerűségei, a mondatrésztviszonyok kifejezésének eszközei stb. a nyelvtanok szerint/ a nyelv rendszerezésének eredményei, és bár jellemzőek a tényleges nyelvhasználatra, mégiscsak a nyelvrendszerhez tartozó ismeretek. A nyelvhasználat maga a rendszer ismeretére épül ugyan, de nem egyenlő a rendszer ismeretével, mert ennek állandóságával szemben mindig alkalmasszerű, esetektől, helyzetektől, egyénektől függő és szinte megfoghatatlanul változó.

A második szempont határozottan kapcsolódik az előbbihez a tanítási anyag révén. A rendszer tanítása ugyanis bőséges lehetőségeket nyújt megfelelő tananyag összeállítására. A nyelvrendszer elemeinek elsajátítására nemcsak aránylag könnyű megfelelő gyakorlási anyagot írni, de ezt az anyagot eléggé változatossá is lehet tenni ahhoz, hogy a nyelvórát kitöltse és elvégzésével a tanulókat tevékenyen foglalkoztatni tudjuk. /Majd később látni fogjuk, hogy a nyelvhasználat jellegű tananyag összeállítása sokkal nehezebb feladat./ A grammatika anyagának ilyen önállósulásával azonban nem a nyelv használatára tanítjuk meg a hallgatókat, hanem a nyelvi rendszerre. Természetes, hogy a nyelvi rendszer ismerete, a nyelvi rendszer készséges fölhasználása szinte nélkülözhetetlen a nyelvhasználatához, de ha ezt az utóbbit nem tanítjuk, a tanulóknak magának kell azt később az általunk tanított alapok felhasználásával megtanulnia. Hogy ez mennyire fog sikerülni neki, teljesen bizonytalan kérdés/ de szerencsére kívül esik az oktatási rendszeren/.

## 2.1. A grammatika a szövegértés tanításában

Mindeddig a címben fölvetett kérdést inkább csak általánosságban vizsgáltuk, bizonyos állandóan ható összefüggéseket keresve. A grammatika önállósulásának kérdésével kapcsolatban azonban már föl kell vetni, milyen mértékben történik ez az egyes nyelvoktatási célkitűzéseken belül. Teljes részletességgel természetesen nem foglalkozhatunk ezzel a kérdéssel sem. Meg kell elégednünk a mi oktatási körülményeink szempontjából legfontosabbnak vehető két célkitűzés elemzésével: a szövegértés és a beszédkézség tanításának sajátosságaival.

A grammatika bizonyos fokú önállósódása a szövegértés tanításán belül eléggé érthető. A célkitűzés egy ún. passzív készség elérésére tör, amelyben a megértés a lexikai elemek fölismerésén túl mindenekelőtt a szintaktikai viszonyok azonosításából és a fölismertek alapján levont következtetésekből ered. Egy szöveg értése még az anyanyelven is - főleg ha szakszövegről van szó - igen gyakran azt jelenti, hogy bizonyos mondatokat többször is el kell olvasnunk, hogy a teljes megértéshez eljuthassunk. Ilyenkor nem is a szavak jelentésének a meg nem értése az újrólvasás indítéka, hanem sokkal inkább az, hogy a mondatban megvalósított szintaktikai viszonyok értelmezését pontosabbá tegyük. Idegen szövegekben ez még inkább így van.

A grammatikával szembeni nagyobb engedékenység azzal is indokolható, hogy a szövegértés tananyaga az ilyen oktatásban mindig teljes értékű nyelvhasználati anyag. A szövegértést eredeti szakszövegeken tanítjuk, és ezek /még akkor is, ha bizonyos átalakításokat végeztünk rajtuk/ igazi, eredeti nyelvhasználati szövegek. Sajnos, ezek lehetnek semmitmondók is, de ennek elbírálásában már a tanulók ismeretszintje, tehát a nyelvhasználati valóság dönt megint. Grammatikai túlzásról természetesen itt is lehet szó, és ez gyakran meg is történik, ha pl. a nyelvtani példamondatok mennyisége sokkal több mint a fordítandó szöveg mennyisége. A rendszer és a használat helyes arányához az ilyen órákon legalább háromszor annyi szakszöveget kell feldolgozni, mint amennyi a nyelvtani gyakorlásra szánt "szöveg" mennyisége.

A felhasznált nyelvtani anyag a szövegértés tanításában le-

het eléggé hagyományos, és vehető abból a keretből, amelyet a bevezető rész körvonalazott.

## 2.2. A grammatika a beszédképesség tanításában

A grammatika önállósodása mindenekelőtt a beszédképesség tanításában mutatja meg káros hatását. Mivel a beszédképesség tulajdonképpen nyelvhasználatot jelent, a nyelvhasználat és a nyelvrendszer kettőssége a tanításban nagyon zavaró hatású lehet. Igazán csak az elmúlt évtizedben vált a nyelvtanárok között teljesen nyilvánvalóvá ennek a kettősségnek a megléte, és azok a következmények is, amelyek a nyelvoktatás eredményességét rontották. A felismerés részben a nyelvészetből, részben a nyelvoktatással kapcsolatos mérésekből származott.

### 2.2.1. A nyelvrendszer és a nyelvhasználat kettősségének a kérdése

A nyelvészetben a nyelvrendszer és a nyelvhasználat kérdéseinek tisztázására irányuló törekvések több indítékból származnak, amelyek közül itt legalább kettőt meg kell említeni. Az egyik a már említett nyelvi kompetenciával kapcsolatos. Ez az elgondolás, láttuk, a szintaktikán belül vetődött fel, és a nyelvészeti vizsgálódásokat a mondatkerethez köti. Hasonlóan ahhoz, ahogyan Saussure-nél a langue és parole merev szétválasztása már kezdetben kétségesnek tűnt, ugyanúgy többen kifogásolták, hogy a nyelvi hozzáértést csak a mondathatárokig terjedően szűkítsék és szegényítsék le.<sup>9/</sup> A tulajdonképpeni nyelvi kompetenciában ennél sokkal több van: egy teljes értékű kommunikáció megkezdésének, végigvezetésének, lezárásának rengeteg részismerete a megfelelő szöveg kialakításának sokoldalú készségével együtt, amelyekben nem a szintaktika, a nyelvrendszer ismeretei kapják a fontosabb szerepet, hanem a szöveg építésére vonatkozóak.

A grammatikától való elfordulás másik indítékát egy nagyon érdekes tanuláslélektani megfigyelés szolgáltatta. Ez a megfigyelés egyrészt az iskolai oktatástól független, az iskolán kívüli nyelvtanulás /helyesebben: nyelvelsajátítás, spontán nyelvtanulás/ jelenségéhez kapcsolódik, másrészt azokhoz a kísérletekhez,

amelyeket annak ellenőrzésére végeztek, hogy az iskolai nyelvoktatásban tanított nyelvtani anyag egymásutánja valóban megtalálható-e a hallgató tudásában mint megtanult anyag. Az erre vonatkozó kísérletek eléggé jó, általánosítható értékkel azt mutatták, hogy ez nincs így: különböző csoportokban az eltérő sorrendben tanított nyelvtani anyag ellenére egy megközelítően azonos nyelvtani anyag meglétét lehet kimutatni.<sup>10/</sup> Ez viszont azt mutatja, hogy a spontán nyelvelsajátítás az iskolai nyelvoktatásra éppúgy jellemző /"következmények" nélkül nem lehet évekig nyelvórákon résztvenni/, mint az iskolán kívülre, és a nyelvtani anyag megtanulása nem követi a módszertani egymásutánt. Ezek az eredmények természetesen tovább gyengítették a nyelvtani rendszer ismeretének fontosságába vetett hitet.

### 2.2.2. A nyelvrendszer-nyelvhasználat kettőssége a tanítási szövegekben

A grammatika önállósodásának legnagyobb kára a beszédkészség megtanítása szempontjából minden bizonnyal abban van, hogy a nyelvhasználattól nagyon is távol álló "szövegek" nagy tömegét vitte be a nyelvórákba. A nyelv a használata során jellemző módon mindig közvetít: kapcsolatot teremt a kommunikáló felek között úgy, hogy ebbe a kapcsolatba a valóságot is belevonja. A nyelvhasználati értékű szöveg a valóságra vonatkozik, és a szöveg létrehozására szolgáló szavak, szintaktikai kapcsolatok és jelentések csak eszközök a valóságos információcsere létrehozása érdekében.<sup>11/</sup> A nyelvrendszer tanítása tehát csak eszközök tanítását jelenti és ezeknek lehetséges fölhasználási módját. Szokásos példamondataink:

Tegnap a városban szállodatűz volt.

A gyerekek a parkban vidáman csúszkálnak.

csak arra jók, hogy rajtuk a nyelvtani részben bemutatott kategóriákat gyakoroljuk mellékmondatná átalakítva, kérdéssé formálva, birtokviszonyal bővítve, jelenből a múltba vagy jövőbe téve őket stb. stb. mindig az általános nyelvi jelentés alapján. Arra sohasem utalunk gyakorlás közben, hogy a valóságos nyelvi



használatban a mondatnak a 'városban' szava jelentheti Buda-pestet, Debrecent, Pécsset, a 'tegnap' szó december 2-át vagy július 28-át, a 'park' szó valamilyen minden beszélő által ismert város egy meghatározott parkját, és hogy a 'csúszkálnak' szóval a mondat esetleg arra akar utalni, hogy a gyerekek élvezik az újonnan fölállított műanyag pályát. Ilyesmi lehetne a mondat nyelvhasználati értéke, de mindebből az ilyen példamondatok semmit sem adnak, csak az üres nyelvi vázat valóságos használati érték nélkül. Pedig a valóban beszélt, leírt nyelv mindig élő tartalommal van tele, amelyhez személyesen köze van mind a beszélőnek mind a hallgatónak. Ha ezt a lényegyet elsikkasztjuk a nyelvtanításból - és a nyelvtani gyakorlatok példamondatai ezt teszik -, nem a nyelvet tanítjuk, hanem annak csak vázát, üres burkát. Minél több grammatikai gyakorlatot tanítunk az órán, annál kevesebb nyelvet tanítunk hallgatóinknak, és annál messzebb vesszük őket a nyelvtanulás valódi lehetőségeitől.<sup>12/</sup>

Szövegeink sem különbek ezeknél a gyakorlatoknál: elképzelt szituációkra épülő, kigondolt tipushelyzetekre szabott műbeszélések, amelyekből még az üres csevegés felüdítő hatása is hiányzik. Nem lehet meglepő, hogy az ilyen szövegek fárasztóak, és unalmat váltanak ki. /Szerencsére kivételek is vannak.<sup>13/</sup>

Kétségtelen, hogy nem könnyű dolog élő nyelvi szövegeket találni vagy írni a nyelvkönyvek számára, de föl kell vetni a kérdést, milyenek is a jó nyelvi szövegek, mi jellemzi őket, milyen szövegfajták között található leginkább, mik az igazi beszélgetések lényeges vonásai, milyen helye van a levélnek, újságcikkeknek, értekezésnek a tankönyvi szövegek között, és még inkább azt a kérdést, milyen módon lehet a tanszövegeket valódi idegennyelvi kommunikáció megindítására és lefolytatására fölhasználni. Olyan kérdések ezek, amelyekre egy ember csak nehezen találja meg a választ, mert a kielégítő megoldáshoz közösségre van szükség.

### 3. A tanítás és tanulás szerepe a nyelvelsajátításban

Úgy tűnhet, hogy az idegennyelvi kifejezőkészség tanításában a nyelvtannak csak nagyon kevés helyet szabad adni. Erre

utalnak nemcsak a fentebbi fejtegetések, de azok /a már korábban említett/ kifogások is, amelyek a nyelvrendszer tanítását háttérbe kívánják szorítani. Ugyanakkor a beszédképességet a mi vizsgakövetelményeink /és még inkább az Állami Nyelvvizsgabizottság előírásai/ helyesen úgy értelmezik, hogy annak kultúráltnak kell lennie. Ez pedig, - nyelvről lévén szó - a nyelvi normák megfelelő szóalakok és szerkezetek használatát jelenti, vagyis a nyelv ismeretének olyan tudatos fokát, amelyet határozott grammatikai ismeretek nélkül nem lehet megszerezni. A nyelvrendszer tanítására tehát szükség van, csak gyakorlását kell az óráról számúzni.

A nyelv elsajátítása iskolai körülmények között mindig két-fajta tevékenységből áll: a tanításból és a tanulásból. Az első - láttuk - nemcsak a tudatos tanuláshoz ad anyagot, hanem a spontán, rejtett nyelvtanulásnak is, és egy valóban nyelvhasználati alapon tartott óra elsősorban ennek. A nyelvrendszer megtanulásának viszont szinte kizárólagos módja az otthoni tanulás. Ekkor a valódi nyelvhasználat gyakorlására úgy sincs lehetőség /akár otthon tanul valaki, akár a nyelvi laboratóriumban/, de annál több alkalom kínálkozik a rendszertani elemek tudatos begyakorlására, besúlykolására. A tanóra legyen a lehetőleg teljes értékű nyelvi kommunikáció helye és ideje, ahol a gyakorlás a valódi közlés próbálgatásából, a nyelv használatának kitapasztalásából álljon, mindannak kísérletszerű felhasználásából, amit az otthoni tanulás során a nyelvrendszer elsajátítása rögzített. Ehhez természetesen bő kiegészítő anyagra van szüksége minden tanárnak, illetve olyan segítségre, amit csak megfelelően szervezett közösgégtől kaphatni.

#### 4. Összefoglalás

A dolgozat két részre oszlik. Az első a nyelvoktatáshoz szükséges grammatikai anyagnak a felhalmozódásáról ad rövid történeti áttekintést, a második a grammatika helyét keresi a nyelvoktatáson belül. Az első rész fejtegetései nem fölöslegesek. Tulajdonképpen azt szeretnék sugallni, hogy a nyelv tanításához nem elegendő csak a nyelvet tudni, hanem jól kell ismernünk a nyelv

működését is, és lehetőleg nem felületesen, hanem kellő /történelmi/ mélységgel. Hiszen éppen ezek a nyelvtani/nyelvészeti megállapítások győznek meg bennünket arról, hogy a grammatikát be lehet, és megfelelő formában be is kell kapcsolni a nyelvoktatás minden változatába, anélkül, hogy tanításunk ugyanakkor egyúttal nyelvtancentrikus is lenne.

#### I r o d a l o m :

- 1/ A magyar kritika évszázadai /szerk.: Sötér István/, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1981; 2o2.o.
- 2/ J. Juhász: Zum Verhältnis von präskriptiver und deskriptiver Grammatik in der Deutschlehrausbildung; Moderner Sprachunterricht /Bericht über die V. Internationale Deutschlehrertagung/ Verlag Enzyklopedie Leipzig, 1979; 121-126.o.
- 3/ Aelii Donati: De octo partibus orationis methodus, per Leonhardum Culmannum, Claudiopoli, 1701, F 3.
- 4/ Karl Ferdinand Becker: Organism der Sprache, Frankfurt am Main 1841 /első kiadás 1827/
- 5/ Ferdinand de Saussure: Bevezetés az általános nyelvészetbe, /ford.: B. Lőrinczy Éva/ Gondolat, Bp. 1967.
- 6/ Károly Sándor: Tesnière szintaxisa; ÁNyT. I. Ak. Kiadó Bp. 161-186.
- 7/ N. Chomsky: Syntactic Structures, Mouton, 1957.
- 8/ É. Kiss Katalin: A magyar mondatok egy szintaktikai modellje, NyK. 80./1978/ 261-286
- 9/ Hymes, D.: On Communicative Competence, In: Sociolinguistics, Eds.: J.B. Brice/J.Holmes, Harmondsworth, 1972. 269-293.o.

- 10/ Marina K. Burt and Heide C. Dulay: On Acquisition Orders;  
In: Second Language Development /Ed.: Sascha  
W. Felix/, Gunter Narr Verlag Tübingen, 1980.  
265-327.o.
- 11/ V.A. Zvegincev: Predložsenyije i evo otnosenyije k jaziku i  
recsi. Izd. Moszkovszkovo Unyverszityeta, 1976.
- 12/ Hell György: Nyelvi és nyelven kívüli jelentés a szövegértés-  
ben /megjelenés alatt/
- 13/ Inczédy Zsuzsanna, Dr. Versztovsek Borisz, Zimányi Katalin:  
Német nyelvi jegyzet /kezdők részére/, Tankönyv-  
kiadó, Budapest, 1982.

S u m m a r y :

Grammar and language teaching with different  
aims

Place and role of grammar in language teaching has always been disputed. This situation has its reason probably in the fact that grammar as a rule tends to acquire an independent position within language teaching with the aim of becoming the proper target of it. As a natural reaction the usefulness of grammar in language teaching has been questioned.

Considering all this, the role and place of grammar in our teaching method should be altered. This can be done partly on an analysis of the differences between teaching and learning in comparison with the differences in speech and language system, and on a detailed analysis of the characteristic features of communication.

## Грамматика и различные цели обучения языкам

Место и роль грамматики в обучении языкам постоянно подвергается критическим рассуждениям. Такое положение оправдывается тем фактом, что грамматика как правило старается стать самостоятельным внутри процесса обучения так, что предоставляет ему большое количество упражнений. Как естественная реакция к этому выдвигался вопрос о полезности грамматики в обучении вообще.

В свете такой ситуации приходится придать грамматике другое место и другую роль в обучении. Это можно сделать имея в виду характерные черты учебной параллельно с различиями между языком и речью, далее используя результаты подробного анализа свойств коммуникации.



### MILYEN LEGYEN A NYELVTANULÁS/TANITÁS?

Induljunk ki abból, hogy a nyelvet mint a kommunikáció eszközt tanítjuk. A tanítás során arra kell törekednünk, hogy a nyelvi készségeket és a kommunikációs készségeket közelítsük egymáshoz.

A nyelv reális használata a nyelvtanulótól két képességet tételez fel:

- a/ a helyes nyelvi forma kiválasztását;
- b/ a kiválasztott forma funkciójának felismerését egy adott beszédshituációban.

A nyelvtanulónak tudatában kell lennie annak, hogy a különböző nyelvi feladatok hogyan segítik elő annak a készségnek a kialakulását, hogy az idegen nyelvet - anyanyelvéhez hasonlóan - helyesen használja. A nyelvtanuló figyelmét fel kell hívni arra, hogy a nyelvtanulás során gyakran keressen kapcsolatot azzal a nyelvvel, amelyet jól tud, és ilyen módon is mélyítse, bővítse a megtanulandó nyelvre vonatkozó ismereteit. A nyelvtanár is bátran támaszkodjék a nyelvtanuló meglévő ismereteire /pl. történelmi, földrajzi, gazdaságpolitikai, művészettörténeti, általános műszaki stb. ismereteire/ és igyekezzék a hallgatóban felébreszteni a vágyat, hogy gondolatait a már meglévő ismeretei alapján az idegen nyelven próbálja kifejezni. A hallgató így felfedezi az idegen nyelv szerepét, rájön, hogy az idegen nyelv szerepe nem az, hogy megoldunk egyszerű vagy bonyolult nyelvtani vagy lexikai gyakorlatokat, hanem az, hogy számunkra érdekes témában kifejtsük véleményünket, közöljük gondolatainkat.

Nagyon fontosnak tartjuk az anyanyelv szerepét az idegen nyelv tanulása során, de szerintünk a nyelvtanulás célját azok a szakírók is félreértelmezik, akik mint pl. Usakov, D.H. Stott és sokan mások azért ajánlják az idegen nyelv tanulását, hogy jobban tudjuk a saját anyanyelvünket. Azt írják, hogy állandó-

an össze kell vetni az idegennyelvi jelenségeket anyanyelvünkkel, mert így gazdagodik anyanyelvi tudásunk. Szerintük az idegen nyelven gyakorolt drillek, ismétlések nem birnak oktatási-nevelési értékkel.

Ha gazdagodik is anyanyelvi tudásunk az idegen nyelvek tanulásával - ezt senki sem tagadja -, mégsem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a nyelv nem céltudomány mint pl. a matematika, hanem eszköz, szerszám. Ha megtanuljuk, képesek lehetünk eredeti művek olvasására - legyen bár szépirodalmi vagy műszaki tudományos irodalomról szó -, de a hétéves magyar gyerektől sem várjuk el, hogy átfogó tanulmányt írjon irodalmi nagyjainkról, vagy előadást tartson munkásságukról, és középiskolásainktól sem kérhetjük számon 8 év orosz tanulás után, hogy úgy tudjanak, mint egy orosz első osztályos.

Más szakírók azt hangoztatják, hogy az idegen nyelv azért olyan nagyszerű tantárgy, mert segítségével egy másik ország gazdasági, politikai és kulturális életével ismerkedhetünk meg és nyelvtudásunkat felhasználhatjuk nemcsak az irodalmi művek eredetiben való tanulmányozására, hanem az idegen nyelvű műszaki-tudományos irodalom aktív beépítésére is pl. a mérnöki munkába.

Hogyan lehet ilyen magas követelményt támasztani - szeretnénk feltenni a jogos kérdést -, ha a középiskolások zöme nem képes elsajátítani egy idegen nyelvet? A felsőoktatási intézményekben sem jobb a helyzet - kivéve a nyelvi szakirányukat.

Mégis, miért tanulnak olyan sokan idegen nyelveket? Ha bárkitől megkérdezzük, hogy miért tanul idegen nyelvet, nagyon eltérő válaszokat kapunk a motivációtól függően, pl. vizsgát szeretnék tenni; nyelvpótlékot szeretnék kapni; külföldi ösztöndíjat szeretnék elnyerni; orosz vagy egyéb nyelven irt szakirodalmat szeretnék olvasni; nyelvtanár szeretnék lenni.

A fent felsorolt okok nagyon gyakorlatiasak, ha ezekből indulnánk ki, nem kellene nyelvtanításunk célját nagyon fennköltten megfogalmazni, amelybe minden belefér, kezdve pl. a Szovjetunió gazdasági, kulturális és politikai életétől - egészen a világbékéig, a szellemi erők fejlesztéséig, anyanyelvi kulturánk emeléséig és a Szovjetunióban élő népek életének megismeréséig. Nem tagadva a művelődéspolitikai célt, pl. az orosz



nyelv gimnáziumi oktatására vonatkozólag, "hogy a tantárgy sajátos eszközeivel járuljon hozzá a tanuló személyiségének sokoldalú fejlesztéséhez, "... adjon betekintést a Szovjetunió népeinek kulturájába, történetébe, szokásaiba, az ország társadalmi és politikai életébe, ezzel is segítve a nemzetközi megértést, a népek barátságának elmélyítését", feltétlenül első helyre tennénk a "Tanterv"-ben megjelölt célok közül a következőt: "... fejlessze tovább a tanulók orosznyelvi tudását, mint a nemzetközi kommunikáció eszközét".

Szerintünk az idegen nyelv tanulásának egyetlen oka lehet, ez az egyetlen és elsődleges ok - az, hogy megtanuljuk, még hozzá olyan alaposan, hogy képesek legyünk beszélni, mások beszédét megérteni, később olvasni és írni. Az összes többi ok csak másodlagos lehet. Azok olyan célok elérésére irányulnak, amelyek érdekében többet kell cselekedni, mint tanulni. Ha a nyelvtanításnál/tanuláshoz arra koncentrálnak, hogy pl. értelmi képességeinket fejlesszük vagy anyanyelvi kulturánkat gyarapítsuk - előrehaladásunk nagyon lassu lesz és nyelvtanulásunk célja elhibázottnak bizonyul.

Véleményünk szerint a kudarc egyik alapvető oka éppen az, hogy sem a tanár, sem a nyelvtanuló nem arra az egyre koncentrálnak, ami a dolguk - megtanítani/megtanulni az idegen nyelvet. Hogy utána mire használjuk a nyelvet, más lapra tartozik. Tanuljuk azért, hogy használni tudjuk, de addig nem tudjuk használni, míg el nem sajátítottuk.

A nyelvtanítás eredetileg a beszélt nyelvtől az írott nyelv felé halad. Ez az irány az anyanyelv megtanulásánál. Ujabban ezt az utat igyekszünk követni az idegennyelv tanításánál is, elsősorban kezdőknél. Bár igaz, hogy minden ember elboldogul anyanyelve hangjaival, de idegennyelv tanuláshoz a beszélő szervek nem mindig idomulnak könnyen az új hangok kiejtéséhez, ezért kezdettől fogva rengeteg gyakorlásra van szükség, hogy hallgatóink képesek legyenek olyan hangok elsajátítására és helyes kiejtésére, amelyek anyanyelvünkben nincsenek meg. A nyelvi laboratóriumban, vagy magnóról bemutatott anyag sok ellenállást vált ki a felnőtt nyelvtanulóban és csak sok gyakorlással érhető el, hogy ne ismételve folyton: "nem hallom

jól a szavakat", vagy "fogalmam sincs, hogyan kell leírni a hallott szavakat". Tudomásul kell vennünk, hogy eddigi tanulása során gyakrabban kellett a szemének, mint a fülének hinnie. A túl sok írott szöveg tanulása a későbbiekben nagy mértékben akadályozhatja a beszédképesség kialakulását, ezért beszéljünk többet a nyelven, mint a nyelvről.

A nyelvelsajátításhoz speciális programozásra van szükség és helytelennek látszik az a megközelítés, amely az általános intelligenciából indul ki, mert, ha serdülőkorban az általános intelligenciafokot logikai, matematikai vagy absztraháló képesség alapján vizsgáljuk, kiderül, hogy az említett képességek még teljes fejlődésükben vannak, míg egy idegen nyelv anyanyelvi fokon történő elsajátításának képessége erősen csökkenő tendenciát mutat. Ha egy nyolcéves gyerek sakokban legyőz egy tizennyolcévest, rendkívüli tehetségnek számít. Ha egy tizennyolcéves olyan gyorsan szerez anyanyelvi szintet egy idegen nyelv elsajátításában, mint egy nyolcéves, akkor rendkívüli nyelvtehetségnek számít. Talán nem okos ilyen összehasonlítást tenni a nyelvtehetség és az absztraháló képesség között, de nagyon jól szemlélteti a különbséget a matematikai és a nyelvi adottság között.

Nyelvtanításunkban gondolnunk kell arra, a nyelvi készségek egészen speciális jellegűek és nemcsak, hogy eltérnek másfajta készségektől, képességektől, hanem nagyon le is romlanak akkorra, amikor más intellektuális képességek még fejlődésben vannak. Akik serdülőkor után is jeles nyelvtanulási képességgel rendelkeznek, olyan ritkák, mint a csodagyerekek matematikából.

Visszakanyarodva ahhoz a megállapításhoz, hogy a nyelvtanulási adottság a serdülőkor után csökken, meg kell állnunk és el kell gondolkodnunk, milyen nyelvoktatási módszerek alkalmasak a 18 éven felüliek nyelvtanításában, hiszen a műszaki felsőoktatásban szinte kizárólag ilyen hallgatókkal van dolgunk. A nyelvtanítási módszereket adaptálnunk kell a műegyetemi kívánalmakhoz. Először is tudomásul kell vennünk, hogy hallgatóink általános felkészültsége a technika területére korlátozódik, nyelvi mondanivalójukat - még az igen jó nyelvtudású hallgatók is - nagyon rövidre fogják és csak a tények közlésére szorítkoznak. Nem kedvelik az öncélú "társalgást", csak akkor szólalnak meg, ha van mondanivalójuk.

Ezért nem szabad állandó javítással még jobban elvenni az amugyis nehezen induló beszélgetéstől a hallgatók kedvét. Ha azt látjuk, hogy a hallgató megértette a hallott szöveget és annak alapján szeretne valamit mondani, ne javítsuk állandóan, ha egyébként mindenki előtt világos, hogy mit akar mondani.

Ezért a nyelvtanítás folyamatában a tanár magatartását is vizsgálat tárgyává kell tennünk, amely egyben módszerei felülvizsgálatát is jelenti.

A továbbiakban foglalkozzunk azzal, ami közvetlenül megfigyelhető - a beszélt nyelv tanításával. Két elméleti aspektust vehetünk fontolóra:

a/ az analízis és a szintézis között fennálló konfliktust, amellyel minden tanár szembe találja magát;

b/ a tanár szemléletét magára a nyelvre vonatkozólag.

Vegyük szemügyre az elsőt. Az analízisnek és a szintézisnek nem szabad öncélúnak lenni a nyelvtanításban, hanem a megértést és a kifejezőkészséget kell segítenie.

A második is fontos, mert ha hibás a nyelv természetére vonatkozó tanári szemlélet, hibás lesz maga a tanítás is.

Egy nyelv tanítása nem jelentheti azt, hogy a szövegeket állandóan apró elemekre bontjuk, szinte minden egyes szót mikroszkóp alá helyezve, mert ebben az esetben nem nyelvet, hanem holt szavakat tanítunk élő nyelveknél is. Ha a beszélt nyelvből indulunk ki, az élő szavakról alkotott eddigi elméletek is megbízhatóbbak lesznek.

Az a jó tanár, aki állandóan változtatja, módosítja tanítási módszereit az oktatás feltételeitől és céljától függően, a fokozatosság elvét szem előtt tartva.

A nyelvgyakorlatokat úgy kell felépíteni, hogy természetes közlések legyenek és a tanár reakciói is természetesek legyenek, beszélgető vagy hallgató partnerének tekintve a nyelvtanulót, aki egy bizonyos nyelvi szint elérésekor már saját maga javítja a hibákat. Akkor már nemcsak a tartalomra ügyel, hanem a formára is. A tanár pedig ne azt tartsa a legfontosabbnak, hogy teljesen hibátlan feleleteket kapjon, hanem örüljön a

hallgató önálló fejtegetéseinek egy adott témakörben.

Adjunk mérnökhallgatóinknak egyre több alkalmat arra, hogy saját érdeklődési körüknek megfelelő szövegeket hallgassanak. A nyelvtanulás így nem válik a hallgató számára minden más tantárgytól teljesen független folyamattá, hanem megfelelően illeszkedik a többi tárgy közé. A nyelv - mint a kifejezés eszköze kerül előtérbe és nyelvtudását arra használja a hallgató, amire az való - eddig megszerzett ismeretei kifejezésére és szakmai ismeretei gyarapítására.

### I r o d a l o m :

- 1/ A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Tankönyvkiadó.
- 2/ Brooks, N.: Language and Language Learning Theory and Practice. New-York, 1960.
- 3/ Clark, Ruth: Comprehension and Production in Language Acquisition. Journal of Linguistics, 1974/10/1.
- 4/ Csala Károly: Miért és mennyire nem tudunk idegen nyelveket? Köznevelés, 1976. 27.sz.
- 5/ Sz.Tóth Gyula: Az idegen nyelv tanórán kívüli oktatásának elméleti kérdései. Idegen Nyelvek Tanítása, 1981/6.
- 6/ Пассов Е.И.: Основы методики обучения иностранным языкам. Издательство: "Русский язык". 1977.
- 7/ Соколов А.Н.: Внутренняя речь и мышление, Изд.-во "Просвещение", Москва, 1968.

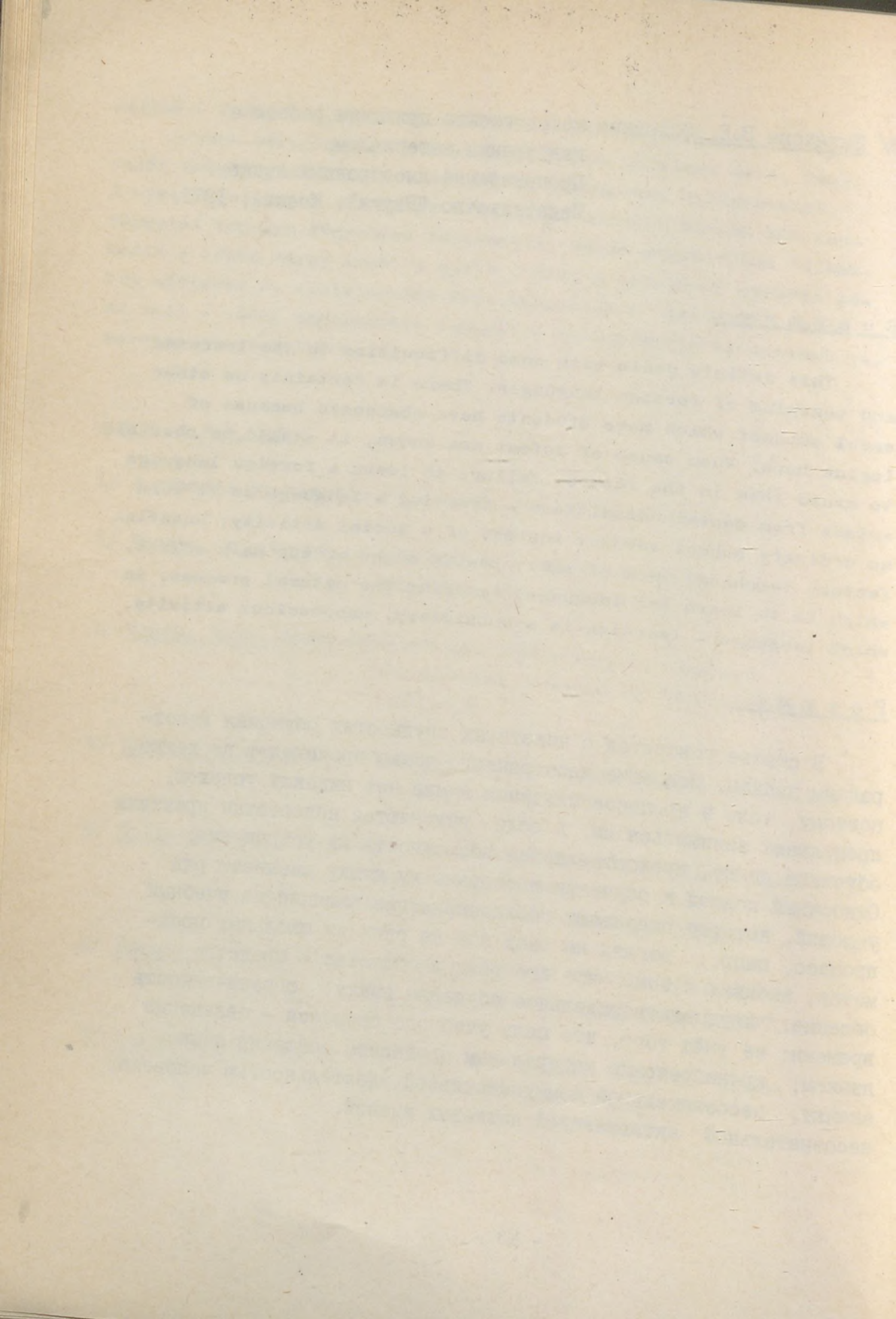
8/ Шевякова В.Е.: Основные методические принципы работы с  
изученным материалом.  
Преподавание иностранных языков.  
Издательство "Наука", Москва, 1971.

S u m m a r y :

This article deals with some difficulties in the learning and teaching of foreign languages. There is certainly no other school subject which more Students have abandoned because of logine hope. When cause of defeat are known, it should be possible to avoid them in the future. Failure to learn a foreign language arises from certain conditions - treating a language as it were an ordinary school subject instead of a social activity; unsatisfactory teaching; lack of time; losing sight of the main object, which is to learn the language; ignoring the natural process, in which language - learning is a subsidiary, unconscious activity.

Р е з ю м е :

В статье говорится о некоторых трудностях обучения иностранным языкам. Освоение иностранного языка происходит не легко, поэтому, если в процессе изучения языка нет никаких успехов, прекращают заниматься им. А если выясняются недостатки практики обучения языку, предоставляется возможность их устранения. Ошибочный подход к обучению иностранному языку вызывает ряд условий, которые оказывают неблагоприятное влияние на учебный процесс, напр.: взгляд на язык как на один из школьных предметов, забывая о том, что его роль в обществе - средство общения: неудовлетворительное обучение языку; ограниченность времени; не учёт того, что цель учебного процесса - овладение языком; пренебрежение натуральным процессом освоения языка, значит, несознательной коммуникативной деятельностью человека, несознательной активизацией языковых знаний.



Nyulászné dr. Alpári Ágnes:

A KÖZÉPISKOLAI OROSZ NYELVOKTATÁS NÉHÁNY JELLEMZŐJE A  
MŰSZAKI SZAKSZÖVEGOLVASÁS TÜKRÉBEN

Annak ellenére, hogy az orosz nyelv kötelező tantárgy, majdnem minden szintű magyar oktatási intézményben, meglepően kevés szó esik arról, hogy a nyelv tanítása mindmáig nem egy- másra épülő permanens folyamat. A felsőbb szintű oktatási intézmények tanárai rendszerint nem veszik figyelembe, milyen tudásra lehet építeni oktatási tevékenységüket, alsóbb szinten pedig azzal nem foglalkoznak /hogy miért, annak kifejtése nem lehet a cikk témája/, hogy milyen grammatikai tudással illetve készségekkel kell rendelkezniük tanítványaiknak tanulmányaik folytatásához. Így például azoknak, akik műszaki pályára jelentkeztek, mit kell elsajátítaniuk a majdani szakszövegolvasáshoz.

Ez a kérdés foglalkoztatott, amikor a BME orosz nyelvi szakszövegolvasás követelményei oldaláról közelítettem meg az adott nagy probléma kis hányadát - egy teszt segítségével.

Az összeállított teszt feladatai a következők voltak:

1. A közhasználatu nemzetközi szavak felismerése orosz szakszövegben /fordítás magyarra szótár nélkül/.
2. A személyes névmások ragozása /hiszen az orosz szakszövegekben a személyes névmások használata - elsősorban a 3. személyű névmás többszöröse a magyarnak/.
3. A cselekvő és visszaható igék alkalmazása.
4. A melléknévi igeneves szerkezetek jelzői mellékmondattá alakítása.
5. A jelzői mellékmondatok melléknévi igeneves szerkezetté alakítása.
6. Mondattani elemzés.
7. A szóképzés.

A tesztet a Budapesti Eötvös József gimnázium 41 negyedik osztályos tanulója írta, 19 fiú és 22 leány. Heti 3 órában tanulják az orosz nyelvet, eredményük közepes. A továbbtanulási szándékuk szerinti megoszlás a következő:

Felsőoktatási intézményekbe jelentkezett: 36 tanuló  
Szakmát szeretne tanulni: 5 tanuló.

Műszaki profilu felső- oktatási intézmények	Nyelvi profilu felsőoktatási intézmények	Egyéb, nem nyelvi profilu felsőokta- tási intézmények
--	--	---

BME, Kandó Műszaki  
Főiskola, Ybl Miklós  
Építőipari Főiskola  
stb.

ELTE Bölcsészkar,  
Külkereskedelmi  
Főiskola

ELTE TTK, SOTE  
Marx Károly Közgaz-  
dasági Egyetem,  
Mezőgazdasági Egye-  
tem, stb.

Fiú	Lány	Összesen	Fiú	Lány	Összesen	Fiú	Lány	Összesen
9	4	13	-	8	8	8	7	15

### A teszt

I. Fordítsuk le magyarra:

1. Уроки политехники стали традицией в нашей школе.
2. Я люблю слушать арии из оперы "Травиата".
3. В будапештском Техническом университете на химическом факультете готовят инженеров - химиков.
4. В нашем доме - коллективная антенна.
5. В сегодняшних газетах часто пишут о кризисе энергии.
6. Гармония и симметрия - важные элементы классицизма.

II. A zárójelben levő névmásokat tegyék megfelelő esetben:

Мама часто читала /я/ сказки. Из /они/ я узнавала много интересного. Когда к /мы/ приходили мои друзья, мама показывала /они/ диафильмы. "У /вы/ всегда хорошо и весело" -



говорили ребята. "Приходите, - отвечала мама, - с /вы/ и /мы/ приятно".

III. Tegyük a pontok helyére a megfelelő igéket:

1. начинать - начинаться

Урок ..... в 8 часов. Учитель ..... урок.

2. познакомить - познакомиться

Ты хочешь ..... с Мариной? Вчера я уже ..... с ней.

Владик ..... меня с Мариной.

3. встретить - встретиться

Сегодня ты ..... Ивана? Нет, он не пришел. Теперь я не знаю, когда мы с ним .....

IV. A következő mondatokból alkossanak jelzői mellékmondatot:

1. Девушка, стоящая на остановке, держала в руках большую сумку.

2. Космонавты, летавшие в космос, чувствуют себя хорошо.

3. Картина, нарисованная Решиным, висит в музее.

V. Az alábbi mondatokból, a melléknévi igenév segítségével, képezzenek jelzői szerkezeteket:

1. Брат, который занимается математикой, готовится к экзамену.

2. У женщины, которая сидит в парке, в руках книга.

3. Рассказ, который прочитал отец, нам понравился.

VI. A következő mondatokban húzzák alá az állítmányt - =====

alanyt . - \_\_\_\_\_

tárgyat - - - - -

jelzőt - ~~~~~

határozót - .....

Мы рады этому подарку. Гимназисты во втором классе будут изучать физику.

VII. Az "учить" igéből képezzenek új szavakat:

A. teszt hibaelemzése

I. feladat

A hat mondat szótár nélküli fordítása képet adott arról, hogy a diákok mennyire ismerik az általánosan használt /pl. традиция, симметрия, ария, гармония/ és a szakszövegekben előforduló /pl. энергия, химия, политехника, кризис nemzetközi szavakat, valamint azt, hogy a kontextus alapján egy-egy ismeretlen szó mellett képesek-e kikövetkeztetni a mondat jelentését.

Az I. feladat megoldásának jegyzéke<sup>1</sup>

Műszaki profilu FOI <sup>2</sup> -be jelentkezők	55,7 %
Nyelvi profilu FOI-be jelentkezők	77 %
Egyéb FOI-be jelentkezők	69,7 %
Szakmát tanulók	90 %
Összesen:	75,2 %

Az elemzést kívánó tipushibák három mondatban fordultak elő.

1. Уроки политехники стали традицией в нашей школе.

/A gyakorlati órák iskolánkban hagyománnyá váltak./

A hiba forrását a rossz memorizálás okozta: a "СТАЛИ" ige "СТОЯЛИ" -val való felcserélése, tehát a "lenni", "válni", helyett az "állni" szó használata.

Íme néhány hibás megoldás:

- a/ Iskolánkban a gyakorlati órák tradíciókból állnak.
- b/ A politechnikai órán az iskolások egy emléket állítanak fel.
- c/ A gyakorlati órák hagyományként állnak az iskolánkban.
- d/ A gyakorlati órák az iskolánkban fontos helyen állnak.

---

1. A feladatok megoldása százalékban

2. FOI = Felsőoktatási Intézmény

Tehát nemzetközi szavak felismerése nem jelentett nehézséget, de a rossz igehasználattal miatt több fordítás hibás. Az igen gyakran előforduló "СТАТЬ" és "СТОЯТЬ" igeik összecszerelése önmagában is durva hiba, de még szomorubb az a tény, hogy a fenti fordítások az egyes tanulók mechanikus, a logikát figyelmen kívül hagyó gondolkodását tükrözik.

2. В будапештском техническом университете на химическом факультете готовят инженеров-химиков.

/A Budapesti Műszaki Egyetem Vegyész karán vegyészmérnököket képeznek./

A tipikus /10 % felett/ fordítási hibák a következők voltak:

a/ A Budapesti Műszaki Egyetemen a Vegyész szakon a mérnökök beszélnek a kémiáról.

b/ A budapesti Műszaki Egyetemen mérnököket és vegyészeket képezünk.

c/ A Budapesti Műszaki Egyetem Kémia szakán vegyészmérnökök tanulnak.

d/ A Budapesti Műszaki Egyetem Kémia szakán vegyészmérnökök készülnek.

A hibák tehát ismételten az igeik jelentésének félreismeréséből adódnak, a tanulók összekeverik a "ГОВОРИТЬ" és a "ГОТОВИТЬ" szavakat, a "ГОТОВИТЬ - ГОТОВИТЬСЯ" ige pár jelentéskülönbségét nem ismerik. Az "ИНЖЕНЕРОВ-ХИМИКОВ" szóösszetételben a kötőjellet nem vették figyelembe, illetve nincsenek tisztában a kötőjel használatával.

A "mérnökök és vegyészek" fajta fordítása arra is mutat, hogy a diákok nem tudják, hogy jelenleg a ВМЕ-n kizárólag mérnököket képeznek.

3. В сегодняшних газетах часто пишут о кризисе энергии.

/A mai ujságokban gyakran irnak az energiaválságról./

A fordításban elkövetett tipikus hibák:

a/ A mai ujságokban gyakran irnak a villamosenergiáról.

b/ A mai ujságokban gyakran irnak az energiatakarékosságról.

Itt a hibák oka a figyelmetlenség, a napjainkban sokszor hallott "energiatakarékosság" kifejezés mechanikus használata, illetve az, hogy a "КРИЗИС" nemzetközi szót nem ismerik.

## II. feladat

A személyes névmások képzése és alkalmazása

### A II. feladat megoldásának jegyzéke

Műszaki profilu FOI-be jelentkezők	39,7 %
Nyelvi profilu FOI-be jelentkezők	51,7 %
Egyéb FOI-be jelentkezők	33,5 %
Szakmát tanulók	38,3 %
Összesen:	37,9 %

Tipikus hibák:

Helyes:

МНЕ

ИЗ НИХ

К НАМ

С ВАМИ

НАМ

Helytelen:

МЕНЯ, У МЕНЯ

ИХ

НЕМ, НИМУ, НАМУ, НАШУ

ВАМ, ВАС, ВАШЕМ

НАШЕМ, НАШЕ, НАМИ

Következtetések:

1. A tanulók nem ismerik a személyes névmások ragozását: hibásan oldotta meg 25,3 %, nem válaszolt 22,5 %.
2. Összekeverik a személyes és a birtokos névmásokat. /6,2 %/.

### III. feladat

A cselekvő és a visszaható igék alkalmazása

#### A III. feladat megoldási jegyzéke

Műszaki profilu FOI-be jelentkezők	33,8 %
Nyelvi profilu FOI-be jelentkezők	62,5 %
Egyéb FOI-be jelentkezők	37,3 %
Szaktánulók	74,9 %
Összesen:	51,8 %

Következtetések:

1. A tanulók nem értik a visszaható igék szerepét, jelentését az orosz nyelvben, ezért nem képesek azok alkalmazására.
2. A középiskolai tanterv indokolatlanul kevés időt szán erre a fontos anyagra.

### IV. feladat

A melléknévi igenes szerkezetek jelzői mellékmondatokkal való helyettesítése

#### A IV. feladat megoldásának jegyzéke

Műszaki profilu FOI-be jelentkezők	23, %
Nyelvi profilu FOI-be jelentkezők	57,1 %
Egyéb FOI-be jelentkezők	19,9 %
Szaktánulók	59,9 %
Összesen:	32,5 %

Következtetések:

1. A tanulók az átalakításnál nem veszik figyelembe a melléknévi igenév idejét.
2. A diákok 78,1 %-a nem ismerte fel a cselekvő és a szenvedő melléknévi igenév közötti tartalmi különbséget.

## V. feladat

Jelzői melléknomat jelzős szerkezeté való átalakítása melléknévi igenévvel

### Az V. feladat megoldásának jegyzéke

Műszaki profilu FOI-be jelentkezők	2,8 %
Nyelvi profilu FOI-be jelentkezők	4,7 %
Egyéb FOI-be jelentkezők	4,7 %
Szakmát tanulók	13,3 %
Összesen:	4 %

### Következtetések

A diákok

1. nem tudnak melléknévi igenevet képezni és ragozni;
2. nem tudják, mi a különbség a cselekvő és a szenvedő melléknévi igenév között;
3. nem sajátították el a szenvedő szerkezeteket.

## VI. feladat

Mondattani elemzés

### A VI. feladat megoldásának jegyzéke

Műszaki profilu FOI-be jelentkezők	58,4 %
Nyelvi profilu FOI-be jelentkezők	85,7 %
Egyéb FOI-be jelentkezők	51,9 %
Szakmát tanulók	45,9 %
Összesen:	64,3 %

### Következtetések:

A tanulók magyar nyelvtani tudása jó. Ezért a feladat megoldása nem jelentett nehézséget azoknak a mondatrészeknek kivételével, amelyek mondatbeli szerepe eltér a magyartól.

/Pl. подарку határozó/. Tehát az idegen nyelv oktatásában a magyar nyelvtan biztos ismeretére kell támaszkodni.

## VII. feladat

Az " УЧИТЬ " alapszóból új szavak képzése

### A VII. feladat megoldásának jegyzéke

A képzett szavak száma:

Hány tanuló képezte:

0	14,6 %
1	0,0 %
2	4,8 %
3	17,0 %
4	9,7 %
5	21,9 %
6	12,1 %
7	17,0 %
8	2,4 %
9	2,4 %

Leggyakrabban képzett szavak:

изучать /выучить, научить/  
учиться -выучиться, научиться/  
ученик, ученика;

учитель, учительница

majd:    ученный  
          учивший  
          учебник  
          учебный

Következtetések:

A tananyag alapján elvárható 11-12 új szó képzése nem történt meg. Az, hogy a melléknévi igenév képzőivel képzett szavak szinte egyáltalán nem fordultak elő, újból alátámasztja azt a tényt, hogy a tanulók nem sajátították el az adott anyagot.

## Összefoglaló táblázat

A teszt feladatait megoldotta /összesen/	41,7 %
Műszaki profilu FOI-be jelentkezők	47,1 %
Nyelvi profilu FOI-be jelentkezők	66,5 %
Egyéb FOI-be jelentkezők	38,6 %
Szakmát tanulók	63,6 %

Az adatokból kitűnik, hogy a tesztet megoldó középiskolások lexikai tudása megfelelő, ezzel szemben az orosz alaktan ismeretei, ezen belül a személyes névmások, az ige és igenevek gyakorlati alkalmazása, valamint a szóképzésben való jártasságuk igen gyenge.

## Összefoglalás

A BME és az általunk összeállított orosz nyelvi tesztek alapján megállapítható, hogy a Budapesti Műszaki Egyetemre jelentkezők orosz nyelvi előképzettségi szintje általában alacsony. Még a gimnáziumi tanulók többsége sincs birtokában a szakszöveg-olvasás oktatása szempontjából is fontos gyakorlati nyelvtudás alapjainak. Tudásuk többnyire receptív jellegű, tehát nem elegendő. A középiskola elvégzése után a diákoknak sokkal jobban kellene ismerni a személyes névmások ragozását, a szóképzés szabályait, az igenevek képzését és alkalmazását. Az egyetemi továbbképzés szempontjából sajnálatos, hogy még a gimnáziumi követelmény is megelégszik a melléknévi igenevek pusztá felismerésével. Az oktatásban nagyobb gondot kellene fordítani a cselekvő és visszaható ige jelentésének tisztázására, az igeragozásra, az igeragzó és igeragzó témáira. A tanulók nagy része közvetlenül az érettségi előtt még odáig sem jut el, hogy felfogja ennek az anyagnak a fontosságát. "Egy gimnáziumi IV. osztály felsorolásában: mi volt nehéz az orosz nyelv tanulásában, az első helyen áll a melléknévi igenév /a tanulók 50 %-ánál szerepel/, a második helyen a főnévragozás /41 %/. A folyamatos és a befejezett ige problémáját nevezi meg a tanulók 25 %-a, a melléknévragozást 22 %. Az igeragozással voltak problémáik 16 %-nak és a vonzatokkal 5 %-nak. Ha élő beszéd-



del próbálkoztak volna, nagyon valószínű, hogy az arányok mások lennének. Az egyetemi évek utolsó félévében Moszkvában tanuló oroszszakos diákok 98 %-a elsősorban az igehasználát különböző problémáiban látja orosznyelvi beszédének nehézségeit." <sup>3</sup>

A tesztek elemzése azt is bizonyítja, hogy indokolt bizonyos, középiskolában is oktatott anyag új anyagként való tanítása. Fehér foltot jelentenek a diákok ismeretében a melléknévi ige- neves szerkezetek, a szenvedő szerkezet, a magyartól eltérő ige- vonzatok. Ezeket a témákat a középiskola III. és IV. osztályában tárgyalják, amikor a tanulók döntő többsége már pályát választott, és a tovább tanulni szándékozók gyakorlatilag csak a felvételi vizsgán szereplő tárgyakat tanulják. A teszt rámutat arra is, hogy azok, akik a jövőben szakmát szeretnének tanulni, s ezért a gimnázium utolsó két évében nemcsak 2-3 tárgyból készülnek, hanem egyenletesen mindenből, nagyobb orosz nyelvi tudással rendelkeznek, mint a nem nyelvi profilu felsőoktatási intézményekbe jelentkezők.

Megjegyezzük, hogy a budapesti Eötvös József gimnázium tanárai személyes kapcsolatok révén ismerik a BME orosz nyelvoktatásának szintjét és követelményeit, és ezekre rendszeresen fel is hívják a BME-re készülő tanítványaik figyelmét. Valószínűleg ezzel is magyarázható, hogy a műszaki profilu felsőoktatási intézetbe jelentkezők jobban oldották meg a teszt feladatait, mint az egyéb, nem nyelvi profilu, felsőoktatási intézménybe jelentkező diákok. Ez pedig azt bizonyítja, hogy célszerű lenne tájékoztatni a középiskolákat a Műszaki Egyetem idegen nyelvi oktatásáról. Még jobban lehetne növelni az orosz nyelv oktatásának hatékonyságát az iskolákban, ha ez a tárgy is szerepelne a nyelvigényes szakok felvételi tárgyai között.

#### I r o d a l o m :

1. A gimnáziumi nevelés és oktatás terve.  
Oktatási Minisztérium: Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.
2. A szakközépiskolák nevelési és oktatási terve.  
Oktatási Minisztérium: Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.

3. Köllő Márta: Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése.  
/Fordítás, fogalmazás, szövegértés/.  
Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 43. old.
4. Dr. Mauthneré Fister Ilona: Az egyetemre, illetve főiskolára felvett hallgatók idegennyelvi tudásszintjének felmérése.  
FPL. 1976/VIII.
5. Stumpf Péter: Az 1977/78. tanév nyelvi csoportbeosztó tesztejének hibaelemzése a BME Építőmérnöki karán.  
FPL. 1976/VIII.

#### S u m m a r y :

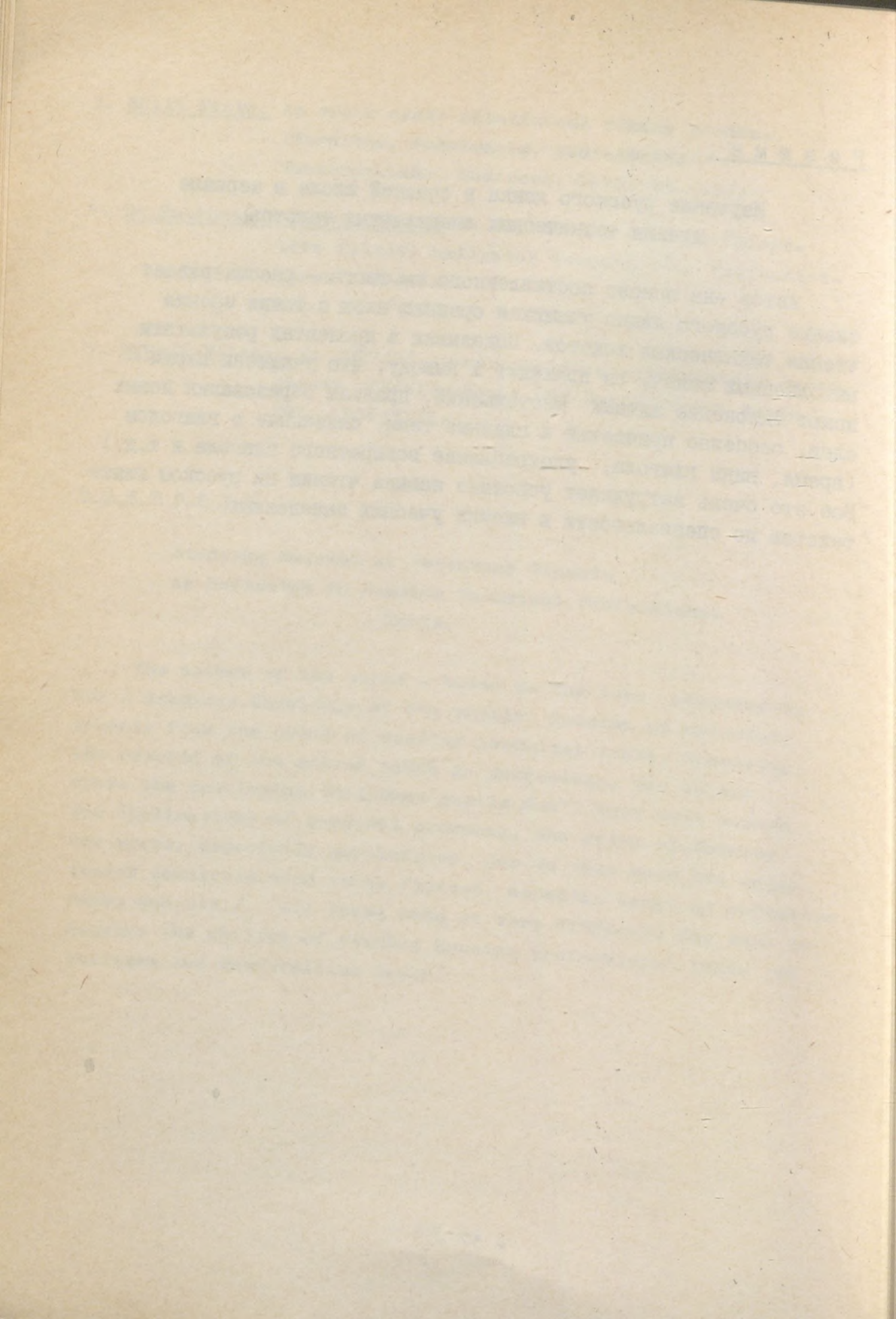
#### Studying Russian at Secondary Schools as Reflected in Reading Technical Professional Tests.

The author of the paper - based on the test composed by her - examines knowledge of the pupils' Russian at secondary schools from the point of reading technical texts. Supplying the results of the solved tasks in percentage, the author draws the conclusion that some pupils don't know well enough the declinations of personal pronouns, the rules of forming new words, especially participles, nor do they know the major topics connected with verbs /tenses, aspects, usage of reflexive verbs and etc./. All these make it very difficult for them to acquire the ability of reading Russian professional texts at colleges and universities later.

## Резюме:

### Изучение русского языка в средней школе в зеркале чтения технических специальных текстов

Автор — на основе составленного им теста — рассматривает знание русского языка учащихся средних школ с точки зрения чтения технических текстов. Показывая в процентах результаты выполненных задач, он приходит к выводу, что учащиеся плохо знают склонение личных местоимений, правила образования новых слов, особенно причастий и главные темы, связанные с глаголом (время, виды глагола, употребление возвратного глагола и т.д.) Все это очень затрудняет усвоение навыка чтения на русском языке текстов по специальности в высших учебных заведениях.



BESZÁMOLÓ

A NYELVI INTÉZET NÉMET NYELVTANÁRI KONFERENCIÁJÁRÓL

1982. március 27-én a Nyelvi Intézet német szakos tanárai a Kossuth Klubban egész napos konferenciát tartottak. Ez a rendezvény az 1983-ban Budapesten sorra kerülő Nemzetközi Német Nyelvtanári Konferencia /IDV Tagung/ előkészületeinek egyik mozzanata.

A TIT konferenciaelőkészítő bizottság kezdeményezésére már eddig is rendeztek német nyelvészeti, módszertani előadásokat azzal a célkitűzéssel, hogy az ország különböző részein, különféle oktatási intézményekben dolgozó német nyelvtanárokat tudományos munkára serkentsék és egymást, illetve egymás munkáját közelebbről is megismerjék.

Ezuttal első ízben egy egész oktatási intézmény német tanárainak tudományos és oktatási tevékenységét, a német nyelvvel kapcsolatos munkáját kívánták bemutatni.

Az előadások nem egy témakört ölelnek fel, hanem a Nyelvi Intézet német tanárainak sokoldalú érdeklődését, szerteágazó munkásságát reprezentálják. Az előadássorozatot a Német Szakcsoport szervezte és gondozta, de végülis a részvétel túlnőtt a szakcsoport keretein, más kolléga is készségesen bemutatta tudományos ill. módszertani tapasztalatait, így az előadásokból sokszínű kép bontakozott ki.

Az előadások német nyelven hangzottak el és film, magnó, irásvetítő illusztrálta és élénkitette az elmondottakat.

Folyóiratunk profilja nem teszi lehetővé minden előadás közlését. Kettőt közlünk a kilenc közül, Kiss István, és Somos Csilla előadását, mert ezek kapcsolódtak gyakorlati munkánkhoz.



Kiss István:

## KONTRASTIVE UNTERSUCHUNGEN IN DER LEXIK UND IHRE BEDEUTUNG

### IM LEXIKUNTERRICHT

Der Begriff "Kontrastivität" ist in der Linguistik schon seit Jahrzehnten bekannt. Man versteht darunter den konfrontativen Vergleich von zwei oder mehreren Sprachen, sowohl auf dem Gebiet der Lexik und Semantik als auch im grammatischen System. Die sogenannten kontrastiven Untersuchungen werden in der Linguistik seit langem geführt, sie wurden aber von einigen Sprachpädagogen eine Zeitlang für Selbstzweck gehalten, zumindest in Hinsicht der Methodik des Fremdsprachenunterrichts.

Worauf ist es zurückzuführen?

Etwa seit Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre begann man im Fremdsprachenunterricht - vornehmlich durch gesellschaftliche Bedürfnisse begründet - die Entwicklung der Sprachbeherrschung, die Wichtigkeit der gesprochenen Fremdsprache so stark zu betonen, daß es als Konsequenz den Vorstoß der direkten oder ihnen ähnlichen Methoden /wie z.B. die auch heute noch mit Recht geschätzte audio-visuelle Methode/ und das unbedingte Primat der Einsprachigkeit in den Sprachstunden mit sich brachte, wobei solche zweisprachigen Methoden, wie die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache oder umgekehrt, die muttersprachliche Erklärung auf kontrastiven Grundlagen von verschiedenen lexikalischen und grammatischen Erscheinungen einer Fremdsprache in den Hintergrund gedrängt wurden.

All das wurde damit erklärt bzw. gerechtfertigt, daß der Sprachlehrer die Sprache lehren, nicht aber von der Sprache reden muß. Im Unterricht der Lexik z.B. sollte man möglichst kein einziges Wort in der Muttersprache sagen, man durfte die Bedeutungen der den Schülern unbekanntem Fremdwörter, nie in der Muttersprache angeben, sondern der Lehrer mußte sie die Schüler aus einer mehr oder weniger eindeutigen Situation oder aus einem mehr oder weniger eindeutigen Kontext erraten lassen. Dieses Verfah-

ren hat man dann fremdsprachige Semantisation genannt. Die zwangsläufig vorgekommenen weniger eindeutigen Kontexte und Situationen haben aber bald zum Scheitern der Unfehlbarkeit dieser Methode geführt. Das wird sofort klar, wenn man das 23. Lehrstück eines den meisten Kollegen bekannten Lehrbuch für Fortgeschrittene liest. /Takács Jánosné - Hofmann László: *Met Nyelvkönyv I.* herausgegeben von "TIT" Fremdsprachenunterrichtszentrum 1971./ Der Titel des Lehrstückes ist "Das Wunder", weil der Lehrer eben dieses Wort mit seinen Schülern semantisieren will. Die Situation dazu: die Schüler sollen sich vorstellen, daß ihr Lehrer vom Dach eines neunstöckigen Hauses hinunterfällt und dabei nichts passiert; er lebt und ist sogar unverletzt geblieben. "Was ist das, Kinder", fragt er, weil er das Wort "Wunder" hören will. Aber die Schüler antworten: das ist ein Glück. Wenn das aber zum zweitenmal geschieht, so ist es immer noch kein Wunder, sondern ein Zufall, und zum drittenmal schon eine Übung. /Und Übung macht den Meister./

Eine ähnliche Episode kann ich aus meinen eigenen Erfahrungen als Gymnasiallehrer anführen, wobei eine ältere Kollegin für die Semantisation nicht den abstrakten Kontext, sondern eine konkrete Situation, die Geste, und die Miene zu Hilfe genommen hat. Sie wollte nämlich das Wort "müde" semantisieren und ließ daher alle Glieder herabhängen, wollte zugleich auf jede vorstellbare Weise versinnbildlichen und veranschaulichen, daß sie müde ist. Die Schüler haben aber von der Lehrerin eine ganz andere Assoziation gehabt: statt des Wortes "müde" sagten sie das nicht sehr schmeichelnde Adjektiv: "alt".

Trotz ironischer Auffassung und satirischer Übertreibung solcher Auswüchse der damals üblichen Fremdsprachenunterrichtsmethoden muß man feststellen, daß es sich mit der Einsprachigkeit der Unterrichtsstunden im Grund genommen um richtige und nützliche Bestrebungen handelt. Es bestand doch eine ungesunde Proportionslosigkeit der einzelnen Unterrichtsmethoden, die die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts in den siebziger Jahren korrigieren mußten. Die Voraussetzungen dafür bildeten wieder die gesellschaftlich-politischen Veränderungen und Bedürfnisse bzw. die Erkenntnis, daß die immer mehr anwachsende Informationsflut unserer Zeit erst die richtigen und genauen



/dem Originaltext ebenbürtigen/ Übersetzungen vermitteln können, daß die Fertigkeit, richtig zu übersetzen und die Ausbildung dieser Fertigkeit gleicherweise ein wichtiges Interesse der Volkswirtschaft sind. Parallel mit dieser Erkenntnis entwickelten sich auch die kontrastiven Untersuchungen in der Linguistik und auch in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts wurde immer nachdrücklicher betont, daß die Praxis des Fremdsprachenunterrichts immer mehr auf den theoretischen Grundlagen der linguistischen Untersuchungen beruhen muß. Es wurde sogar von Sprachunterrichtsmethodologen, die auch der Linguistik näher stehen, wie Gyula Ferenczy und andere, geäußert: obwohl das Endziel des Fremdsprachenunterrichts wirklich die Sprachkenntnis ohne Übersetzung, also die Ausschaltung der Muttersprache ist, führt der Weg den Sprachlernenden zu diesem Ziel durch die Übersetzung selbst! Und da die Übersetzung die umfassendste und die am vielseitigsten angewandte Tätigkeit der kontrastiven Linguistik ist /einigen Meinungen nach: einfach ein Gebiet der Verwendung von kontrastiver Linguistik/, hat die Kontrastivität auch im Sprachunterricht endlich den ihr angemessenen Platz teilweise erhalten. /Natürlich nicht als eine der Methoden, das wäre ja unmöglich, sondern als Anschauung und theoretische Grundlage der Unterrichtsmethoden./

Obwohl die meisten Sprachforscher und Methodologen sich darin einig sind, daß die Vergleiche und Unterschiede, die sogenannten "Konfliktpunkte", von zwei oder mehreren Sprachen bei ihrer Entgegenstellung an ihrem grammatischen System und nicht an ihrer Lexik am deutlichsten zutage treten und ausgewiesen werden können, möchte ich jetzt dennoch bei einem vielleicht weniger untersuchten Gebiet der Kontrastivität, bei der Kontrastivität in der Lexik verweilen. Die meisten Forscher beschäftigten sich lieber mit der kontrastiven Grammatik. Auch dadurch wird folgendes verständlich: wenn man das Wort "Kontrastivität" hört, fallen einem wirklich vor allem die Kontraste in der grammatischen Struktur von zwei oder mehreren Sprachen ein, und weniger die Kontraste in der Lexik und Semantik, also im abweichenden Bedeutungskreis und in der abweichenden Funktion der einzelnen Wörter. Diese Kontraste können aber in Hinsicht der verschiedenen

Unterrichtsprozesse /Herausbildung von Fertigkeiten/ a/ des Verstehens von fremdsprachigen Texten, b/ der Übersetzung von fremdsprachigen und muttersprachlichen Texten und c/ des fremdsprachigen Ausdrucks/ ebenso wichtig sein wie in der Motivation des Lernprozesses, und zwar aus mehreren Gründen:

Erstens: Man kann die Bedeutungsunterschiede in einem zweisprachigen Wörterbuch nicht immer restlos finden. Die zahlreichen einsprachigen Wörterbücher /Stilwörterbücher/ können dabei sehr helfen, das treffende Wort oder den richtigen Ausdruck z.B. bei einer Übersetzung zu finden, ihre systematische Anwendung nimmt aber viel zu viel Energie in Anspruch, besonders wenn die Übersetzer die Fremdsprache nur verhältnismäßig schwach beherrschen, weil sie sie nicht können, sondern noch lernen.

Zweitens: Es ist für unsere Schüler - seien sie Gymnasiasten, Erwachsene oder Studenten - eine überaus wichtige Aufgabe, sich im Bereich der Polymorphie und Polysemie gut zu orientieren, sowohl im Wortschatz der Fremdsprache als auch in dem der Muttersprache. Der Schüler dürfte also nie einen so sinnlosen Satz formulieren: "Ich habe gut gewohnt", anstatt: "Ich wurde/bin satt", "ich habe mich satt gegessen" - wegen einer Homonymie in der ungarischen Sprache, wo "wohnen" und "satt sein/satt werden" fast die gleiche Form haben./ Ich habe natürlich ein extremes Beispiel angeführt./ Es ist aber eine wahre Geschichte, daß sich eine ungarische Gymnasialschülerin bei einer Schularbeit mit der Bitte an der Lehrer wandte: "Sagen Sie mir, bitte, was 'szives' im Deutschen bedeutet, denn 'légy' habe ich schon im Wörterbuch gefunden: 'die Fliege'." Sie hätte demnach leicht einen solch sinnlosen, agrammatischen Satz hingeschrieben: "Die Fliegeherzlich." Der Lehrer muß/müßte also seinen Schülern, die selbst noch mit den Wortartskategorien nicht vertraut sind /manchmal auch Studenten/, den Gebrauch eines zweisprachigen Wörterbuches und zugleich ihrer Muttersprache beibringen. Und darüber hinaus: wenn sich der Schüler im Bereich der Wortbedeutungen gut auskennt, hilft es ihm, sich von der falschen, sonst psychologisch

vollkommen motivierten Bestrebung zu befreien, im System einer Fremdsprache, also auch im Wort- und Wortbedeutungssystem sowie im Wortgebrauch immer wieder eine Logik zu suchen. Das Grundsätzlichste in der Lexik einer Sprache ist sowieso etwas vollkommen Unlogisches; wie es auch der bekannte Forscher der Interlinguistik und Kontrastivität zwischen germanischen und romanischen Sprachen Mario Wandruschka - natürlich auf den Spuren von Saussure - formuliert hat: "Die meisten unserer Wörter sind phonetisch nicht motiviert, sondern arbiträr.... Die Lautgestalt unserer meisten Wörter ist, von ihrer Bedeutung her gesehen, Zufall." Man muß es zur Kenntnis nehmen, wenn man ein sprachlernender Schüler ist, und dann wird man es schon richtig verstehen, wie sich in den Wortbedeutungen unserer Sprachen "die geistige Notwendigkeit und der geschichtliche Zufall, das Gesetz und die Freiheit" abwechseln.

Drittens:/aber nicht zuletzt, obzwar teilweise auch schon aus dem oben Erwähnten folgend/: Wenn im Laufe dieses Wechsels in unseren Wortbedeutungen doch nicht der geschichtliche Zufall, sondern das geistige - aber auch geschichtlich ausgeprägte, determinierte - Gesetz zum Ausdruck kommt, so ist dieses Gesetz für das sprachliche Weltbild, für die betreffende Sprache "als geprägte und prägende Weltanschauung" so charakteristisch, daß man dadurch in ganz außerordentliche Tiefen einen Einblick erhält. Aber es kann auch nicht schaden, wenn man sich beim Erlernen einer Fremdsprache auch die Bewußtheit und die Motivation vor Augen halten will, denn auch diese Begriffe sind heute von immer wachsender Bedeutung. /Nur nebenbei möchte ich als vierten Grund erwähnen: meinen jetzigen Erfahrungen nach haben die Studenten, die fremdsprachige Fachtexte verstehen müssen, viel mehr Probleme mit dem Wortschatz als mit der Grammatik, obgleich nicht mit dem Fachwortschatz, sondern mit dem Wortschatz der Umgangssprache./

Meine Ausführungen über die Wortbedeutungen möchte ich an einigen konkreten Beispielen illustrieren. Meine Beispiele sind größtenteils dem Werk von Mario Wandruschka entnommen /Sprachen vergleichbar und unvergleichlich, R. Piper u. CO Ver-

lag, München, 1969./ Diese Beispiele können /vielleicht nicht nur mich/ überzeugend beweisen, daß manchmal bei den am häufigsten gebrauchten Wörtern der Umgangssprache solche Bedeutungsunterschiede, solche "Nicht-Übereinstimmungen" zwischen zwei Sprachen bestehen, welche sehr aufschlußreich sein können, nicht nur für den Linguisten, sondern auch für den Sprachlehrer und den Sprachlernenden.

Die Erscheinungen, in deren Bereich wir uns ein wenig umsehen wollen, sind die oben erwähnten Polymorphie und Polysemie, die von Wnadruschka folgenderweise definiert werden: Polymorphie ist "das asystematische Überangebot an Formen, schafft immer wieder Synonymie und damit stilistische Disponibilität." Polysemie... ist "die asystematische Verwendung der gleichen Form in verschiedenen Funktionen /z.B. die Pfeife zum Pfeifen und die Pfeife zum Rauchen/, wird zur Homonymie /als Homophonie gleiche Lautung, als Homographie gleiche Schreibung/, wenn das Bewußtsein ihres Zusammenhanges verlorengegangen ist /z.B. der Nagel am Finger und der Nagel im Brett, das Schloß an der Tür und das Schloß auf dem Berg./"

Zuerst möchte ich einige Beispiele aus dem Bereich der Polymorphie anführen, an denen am offensichtlichsten ist: "wie weit die besonderen Formen und Strukturen einer Sprache Zeugnis eines besonderen Weltbildes" und wie weit sie vom Ergebnis her gesehen Zufall sind.

Aus den Arbeiten von Linguisten, die sich eingehend mit der Übersetzung oder Zusammenstellung von zweisprachigen Wörterbüchern beschäftigt haben, ist besonders gut bekannt, daß zwei verschiedene Sprachen durch ihre verschiedenen Wertbedeutungen die Wirklichkeit auf verschiedene Weise in Segmente teilen.

Ein allgemein bekanntes Beispiel dafür kann sein, daß z.B. die deutsche, ebenso wie die russische Sprache den Begriff des älteren und jüngeren Bruders, der älteren und jüngeren Schwester nicht mit einem Wort, sondern nur analytisch, mit aus zwei Elementen bestehenden attributiven Konstruktionen ausdrücken können, während das Ungarische für diese Begriffe je ein einziges Wort hat. Diese verschiedenartige Segmentation oder Gliederung der Wirklichkeit kann auch für die Tatsache, von der M. Wandruschka

bei der Erörterung über die Erscheinung der Polymorphie ausgeht, eine Erklärung sein: "Es geschieht uns immer wieder, daß wir für ein vertrautes, selbstverständliches, unentbehrliches Wort unserer Muttersprache in einer anderen Sprache vergeblich nach einem entsprechenden Wort suchen. Und umgekehrt: entdecken wir in anderen Sprachen auf Schritt und Tritt Wörter, für die wir in unserer eigenen keine Entsprechung haben."

/Wandruschka bringt natürlich zahlreiche Beispiele, ich möchte nur einen Teil dieser Beispiele näher betrachten./

Im Deutschen hat man z.B. die Blume und die Blüte, die See und das Meer. Die romanischen Sprachen haben aber für Blume und Blüte nur einen einzigen Namen, während nicht nur die romanischen Sprachen, sondern auch die Sprachen der großen Seevölker sich mit einem Wort für Meer und See begnügen. Wenn wir aber dieses deutsche "Überangebot" an Wörtern für denselben Begriff in Kontexten und Anwendungssituationen gründlicher untersuchen, so stellt sich heraus, daß es sich um Wörter mit mehreren ineinander übergehenden Bedeutungen und Anwendungen handelt, die man nicht immer eindeutig gegeneinander abgrenzen kann. /Besonders charakteristisch sind dieses Nebeneinander und Ineinander für die Bedeutungen von Blüte, die, ebenso, wie das Blühen, auch den Zustand und den Vorgang bezeichnet./ Bei den Synonymwörtern Meer und See wird die Lage auch noch dadurch kompliziert, daß man hier auch den nur durch das grammatische Geschlecht unterschiedenen Gleichlaut hat /die See - der See/. Bei zusammengesetzten Wörtern ergeben sich dadurch solche Mißverständnismöglichkeiten, die auch Wandruschka "Schönheitsfehler" nennt, weil "ein Bodenseefisch kein Seefisch, und das Ufer der Nordsee kein Seeufer ist." /Das ist die Nordseeküste./ Die See als Zweitwort im Deutschen ist das Wort der niederdeutschen Küstenbewohner und Seefahrer. Dementsprechend wirken in uns die Seezusammensetzungen im allgemeinen die Vorstellung größerer Vertrautheit mit den Dingen des Meeres, indem sie sich auf das menschliche Tun auf dem Meer beziehen: Seereise, Seemann, Seeschlacht, seekrank, bzw. Seekrankheit, seerecht usw. Die Meer/es/-verbindungen aber kann man häufiger in der Sprache

der Dichtung und der Wissenschaft finden, sie haben den größeren Abstand, wie Meeresspiegel, Meerestiefe, Meeresgrund, Meerenge, Meerbusen usw. Es kommt auch eine geographische Differenzierung dazu: See sagt man für die Ost- und Nordsee und Meer für das Mittelmeer, für das Schwarze, Adriatische Meer. Wie unzuverlässig aber dieser Reichtum an Wörtern ist, wird klar, wenn man daran denkt, daß in der heutigen Umgangssprache auch die Südsee und das Nordmeer gesagt wird! Bei Thomas Mann finden wir sonst die beiden Wörter bald in dieser geographischen Differenzierung, bald einfach als Freude an stilistischer Variation. Vergleichen wir die folgenden Zitate:

"Da lag das Meer, - ein Meer, das Südmeer war das, tief-tiefblau... Hans Castorp hatte das nie gesehen, kannte die rauhe, die blasse See und hing daran mit kindischen, schwerfälligen Gefühlen, hatte aber das Mittelmeer, Neapel, Sizilien etwa oder Griechenland, niemals erreicht." /Der Zauberberg/. Und: "Sieh mal, das ist die See!" ... "In einer Allee von jungen Buchen fuhren sie eine Strecke ganz dicht am Meere entlang, das blau und friedlich in der Sonne lag", lesen wir in den "Buddenbrooks". In beiden Fällen hat der Übersetzer /auch der ungarische/ seine Schwierigkeiten, weil ihm nur ein Wort zur Verfügung steht.

An diesem Beispiel können wir also begreifen, daß diese so sonderbare und widerspruchswolle Verteilung der Bedeutungen und Verwendungsmöglichkeiten nur ungefähr und teilweise durch historische und geographische Gegebenheiten begründet sind /sie können also etwa als Gesetz bezeichnet werden/; aus so vielen heterogenen Faktoren, Zusammen- und Gegeneinanderwirkungen konnte sich letzten Endes doch kein "geschlossenes und schlüssiges System" ergeben, nur etwas, was wenigstens vom Ergebnis her gesehen als geschichtlicher Zufall bezeichnet werden kann. Mit diesem geographisch und historisch bedingten Reichtum der deutschen Sprache kann man auch nicht beweisen, daß die Deutschen ein differenzierteres Verhältnis zu den Dingen des Meeres haben als andere Völker, die sich mit einem einzigen Namen begnügen.

Gewissermaßen ähnlich kompliziert ist die Lage mit den

Synonymen Frucht und Obst, Fluß und Strom, Hafen und Port, die ich hier nicht ausführlich analysieren möchte. Es gibt aber Fälle, wo das Deutsche ein Wort für einen Begriff hat und andere Sprachen - mehrere Wörter. Für die Gefahr haben die Franzosen /und nur die Franzosen!/ zwei Wörter: le danger und le péril, das letztere als Zweitwort für die abstrakte und größere Gefahr, obwohl man keinen tiefen Grund findet, warum man gerade in Frankreich ein Zweitwort für diesen Begriff brauchte, warum die Gefahr dort größer gewesen sein soll als in anderen Ländern. - Das Fleisch bedeutet im Deutschen sowohl die menschliche Nahrung als auch den menschlichen Leib, etwa im philosophischen Sinne. "Was ist das Fleisch! Was ist der Leib des Menschen!" - rief Nietzsches Zarathustra aus. Die Franzosen und die Engländer haben aber ein besonderes Wort für das Fleisch als menschliche Nahrung /im Englischen the flesh und the meat, im Französischen la chair und la viande/. Daraus kann man aber wieder keinesfalls weitgehende Folgerungen für die Schlüssigkeit des englischen sprachlichen Weltbildes ziehen, weil es dort nur einige Fleischsorten, nur das Fleisch von einigen Tieren solchen eigenen Namen haben. Die Inkohärenz des sprachlichen Weltbildes sehe ich auch darin, daß die Engländer für den christlichen Himmel nicht das gleiche Wort haben wie für den Himmel als Naturphänomen /the heaven und the sky,/ aber love bedeutet sowohl die himmlische als auch die geschlechtliche Liebe. / In der heutigen ungarischen Umgangssprache hat man dafür, wie allgemein bekannt, zwei Wörter./ Das hat aber auch seine geschichtlichen Ursachen bei den Engländern: die Dänenherrschaft und den Puritanismus, dessen Einfluß für den christlichen Himmel ein Sonderwort forderte, während das Wort der Wikinger the sky seit dem 17. Jahrhundert nur den Himmel als Naturphänomen zu bezeichnen begann. Aber "... auch der Puritanismus hat die beunruhigende Polysemie von Love /für Sexus und Eros, Philia und Agape, Amor und Carita/ nicht beseitigt."

Aus den mehreren lehrreichen Beispielen für Polysemie möchte ich nur eines erwähnen, das ebenso die Behauptung zu unterstützen scheint, daß der historische Zufall - das geistige Gesetz - besiegend - zur Inkohärenz und Inkonsequenz eines sprach-

lichen Weltbildes führen kann. Es ist die Polysemie von "Mensch" in den romanischen Sprachen und auch im Englischen. Das Deutsche hat nämlich den Mensch und den Mann. Diese anderen Sprachen verwenden aber das gleiche Wort für "Mensch" und "Mann" /ebenso wie auch im Ungarischen manchmal und nicht nur mundartlich/. Daraus ergeben sich zwei Folgerungen: 1. Trotz der patriarchalischen Gleichung Mann = Mensch darf man natürlich nicht behaupten, daß "das Weltbild dieser Völker patriarchalishher wäre als das der Deutschen. 2. Es kann auch nicht behauptet werden, daß "Engländer, Franzosen, Italiener, Spanier, Portugiesen Mensch und Mann als Vorstellung, als Begriff nicht sehr wohl zu unterscheiden wissen, auch wenn sie das gleiche Wort dafür verwenden". Das Wort ist nämlich nicht identisch mit der Vorstellung, mit dem Begriff. Diese Sprachen verwenden entweder einen umfassenden Ausdruck, wie etwa "ein menschliches Wesen", oder ein oben schon erwähntes sehr wichtiges Sprachmittel der Eindeutigkeit der Wortbedeutung: den Kontext. Simone de Beauvoir schreibt z.B. in ihrem Werk "Le deuxième sex": "Ai-je jamais écrit que les femmes étaient des hommes?" /"Habe ich jemals geschrieben, die Frauen seien Männer?"/ Keinem deutschen Übersetzer würde es einfallen, diesen Satz so zu übersetzen: "Habe ich jemals geschrieben, die Frauen seien Menschen?", obwohl es theoretisch durchaus möglich wäre. Aus dem Kontext und auch sonst ist aber offenbar, daß S. de Beauvoir daran nie gezweifelt hat, daß die Frauen Menschen sind.

Aber auch im Deutschen kann man das Wort Mensch nicht völlig frei verwenden. Man hat nämlich in der heutigen Umgangssprache auch das Mensch, das heute schon einen verächtlichen Sinn hat. Eine Frau kann also ein kluger, sympathischer Mensch sein, aber nicht einfach Mensch, wenn es aus dem Kontext nicht klar ist, daß es sich um das Masculinum und nicht um das Neutrum handelt.

Die Erklärung durch den Kontext ist auch in anderen mißverständlichen Fällen der Bedeutungen die Lösung in der Polysemie. /Wenn die Eltern auch Verwandte bezeichnen wie im Französischen, oder die Väter die Eltern wie im spanischen, wirklich patriarchalischen sprachlichen Weltbild./ Die oben



schon ein wenig ironisch erwähnte, sonst nicht abzulehnende Methode der Semantisierung mit dem Kontext bleibt manchmal eben deswegen erfolglos, weil die bloßen Kontexte gerade bei den Wörtern, die keine Polysemie haben, mißverstanden werden können. Besonders, wenn diese Wörter - wie auch das Wunder - abstrakte Begriffe bezeichnen, deren Bestimmtheit durch einen Kontext immer geringer, ihre sprachliche Umgebung immer ungeklärter ist als bei den konkreten Wörtern. Der Lehrer müßte also die beiden Unterrichtsmethoden im erforderlichen Verhältnis /das natürlich von den konkreten Umständen abhängen soll/ anwenden, ebenso wie es die besten zweisprachigen Wörterbücher tun: d.h. sowohl den Kontext als auch die muttersprachliche Worterklärung. Wer aber richtig übersetzen will, der darf nie vergessen, daß die in der Muttersprache angegebenen Wortbedeutungen nur "Quasi Entsprechungen" sind, weil die verschiedenen Sprachen die Wirklichkeit auf verschiedene Weise gliedern, davon abhängig, welchen Kreis der Gegenstände und Erscheinungen sie umfassen.

Natürlich wäre es möglich, in diesem Bereich weitere Beispiele anzuführen, und zwar nicht nur mit Substantiven, sondern auch mit anderen Wortarten, und es wäre auch nötig, nach einer gründlicheren Analyse die sprachmethodologischen Folgerungen ein wenig ausführlicher zu ziehen. / Das hätte ursprünglich mein eigentliches Thema sein sollen, doch in dieser Beziehung ist es mir gelungen, lediglich die Ausgangspunkte zu skizzieren. / Auch die Frage kann auftauchen, wo die Grenzen zwischen den kontrastiven /"trikontrastiven", "polykontrastiven"/ Untersuchungen und der vergleichenden Sprachwissenschaft liegen /das Kriterium der letzteren ist immer die geschichtliche Analyse der Sprachverwandschaft /. Und was können z.B. die praktischen Unterrichtsmethoden mit solchen Äußerungen anfangen: "Das Wort, der jeweilige Träger des Gedankens, ist nicht der Gedanke selbst... Das Wort ist in der Sprache nicht 'das Letzte Wort', das Nennen ist für das Sagen bestimmt und das Sagen für die Wirklichkeit des Gesprächs." /Wandruschka/. Wie, in wie vielen Stufen kann diese Aussage in "kleine Münzen" gewechselt werden?

Eins ist aber sicher: wie groß auch die Unterschiede, ja, sogar die Spannungen zwischen der sprachlichen Vorbildung unserer

Sprachlernenden und den Anforderungen eines bewußten Sprachstudiums sind, ist das richtige Erlernen und Kennenlernen einer Sprache /Fremdsprache oder Muttersprache/ nur auf dem Weg des Vergleichens mit einer oder mehreren anderen Sprachen möglich und das darf nicht das Vorrecht der Linguisten und einiger linguistisch orientierten Sprachlehrer bleiben.

### Irodalom:

1. Mario Wandruschka: Sprachen vergleichbar und unvergleichlich R. Piper, CO Verlag München 1969.
2. Juhász János: Probleme der Interferenz  
Akadémiai Kiadó Budapest, 1970.
3. Ferenczy Gyula: Az egybevető nyelvtan szabályrendszerének érvényesülése a fordításban.  
Fordítás és nyelvoktatás - TIT Idegen-nyelvoktatási szakosztály, Budapest, 1981.
4. Ferenczy Gyula: Szövegnyelvészet és fordítás. - A fordítás elmélete és gyakorlata.  
Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest, 1979.
5. Antal László: Fordítás és tartalom.  
Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest, 1979.
6. Takács Jánosné - Hofmann László: Haladó német nyelvkönyv I.  
TIT Idegennyelvoktatási Központ Budapest, 1971.
7. Ferdinand de Saussure: Bevezetés az általános nyelvészetbe.  
Gondolat, Budapest, 1967.

## Összefoglalás

A cikk kísérletet tesz arra, hogy felvázolja a kontrasztív nyelvészeti kutatások és az idegennyelv-oktatás módszertana kölcsönhatásának lehetőségeit a lexika területén.

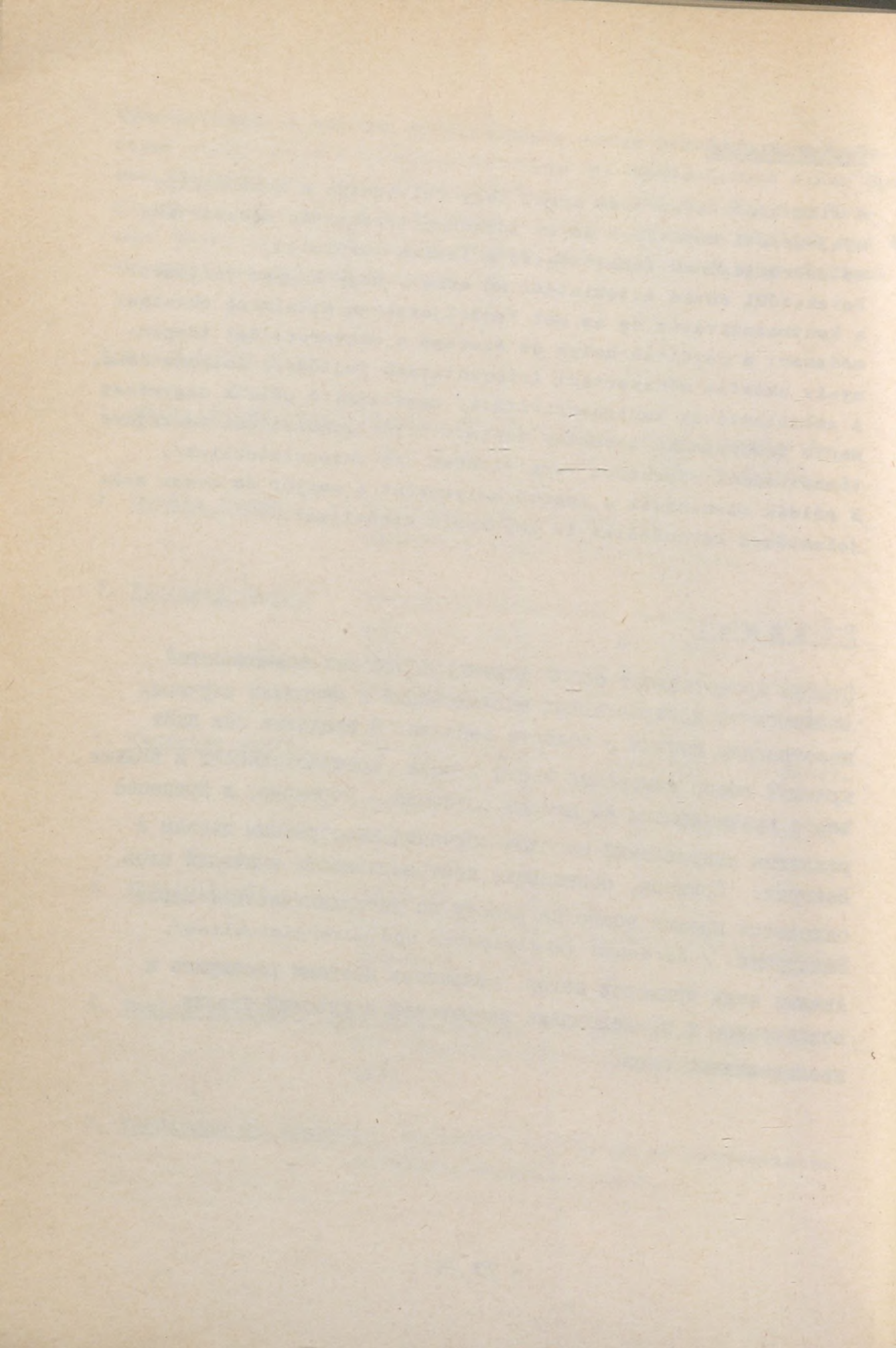
Bevezetőül rövid áttekintést ad arról, hogy hogyan változott a kontrasztivitás és az ezt legteljesebben alkalmazó oktatási módszer: a fordítás helye és szerepe a magyarországi idegennyelv oktatás módszertani irányzatainak fejlődési folyamatában. A szójelentések kontrasztivitását megvilágító példák nagyrészt Mario Wandruschka többször idézett interlinguistikai munkájára támaszkodnak /Sprachen vergleichbar und unvergleichlich/.

E példák elemzését a szerző helyenként a magyar és orosz szójelentések bevonásával is igyekszik kibővíteni.

## Резюме:

Статья представляет собой попытку обрисовки возможностей взаимосвязи контрастивных исследований и методики обучения иностранным языкам в области лексики. В введении она даёт краткий обзор изменения места и роли контрастивности и полнее всего применяющего её метода обучения – перевода, в процессе развития направлений методов обучения иностранным языкам в Венгрии. Примеры, освещающие контрастивность значений слов, опираются прежде всего на работу по интерлингвистике Марио Вандрушки. / Sprachen vergleichbar und unvergleichlich/.

Анализ этих примеров автор старается местами расширить и вовлечением в исследование венгерский и русский анализ исследованных слов.



METHODISCHE FRAGEN DER ENTWICKLUNG DER KOMMUNIKATIVEN  
FÄHIGKEITEN IN DER FACHSPRACHE DEUTSCH

Wir, Deutschlehrer der Fakultät für Bauwesen, haben uns zum Ziel gesetzt, ein Lehrbuch für Fortgeschrittene zu schreiben, das unsere Studenten außer der Orientierung in der deutschsprachigen Fachliteratur dazu verhilft, in sachbezogenen Interaktionen adäquate, differenzierte Kommunikationsbereitschaft zu zeigen. Ein Teil unseres Vorhabens wurde schon verwirklicht: zwei Semester ist schon geschrieben, aber das gesamte Material wurde in der neuen Konzeption noch nicht vollständig ausgearbeitet und von den Studenten "durchgeprüft".

Was die theoretischen Überlegungen unserer Arbeit betrifft, stützen wir uns auf die neuesten Konzeptionen der Psycholinguistik, insbesondere auf die kognitive Psychologie, auf die Sprechakttheorie von Austin, Searle, Habermas, Piepho und Hymes. Die Errungenschaften der DDR-Fachliteratur sind ebenso in unser Material eingebaut, die Arbeiten von Marianne und Martin Löschmann, das Buch "Deutsche Konversation mit Modellen", die Lehrwerke des Sprachinstituts der TU Dresden: Deutsch-Fachsprache der Technik, Deutsch in Industrie und Technik, Konferenzsprache.

Es soll hier auf die Schilderung des allgemeinen kommunikativen Teils, der das Material in unserem Buch für das 1. und 2. Semester bilden soll, verzichtet werden. Die allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man überhaupt zu irgendeiner Kommunikationsform braucht, werden aus Zeitmangel nicht analysiert. Eins müssen wir doch hervorheben, und zwar die Tatsache, daß selbst die muttersprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei unseren Studenten zu entwickeln sind, um ein zielgerechtes Lern und Lehrerfolg erreichen zu können.

Im weiteren betrachten wir als Aufgabe ersten Ranges eine gründliche textlinguistische Arbeit mit ihnen durchzuführen, die parallel mit der Zielsetzung des "kommunikativen Handelns" verläuft und stufenweise zur Beherrschung und Aneignung des fachlichen, lexikalischen, kommunikativen Inventars führen soll.

Unser Lehrbuch ist für drei Studen pro Woche geplant, also für 44 Stunden in einem Semester, mit dem Einbezug der Möglichkeit zusätzlicher "Konversationsstunden, die die Studenten freiwillig aufnehmen würden.

Wir bekennen uns zum Ansatz, daß man Sprechen nur durch Sprechen lernt /nicht durch Nachdenken, Lesen und Schreiben/. Das fachbezogene Sprechen ist aber etwas komplizierter als das allgemeinsprachliche.

Erstens: es handelt sich um Ausländer und um einen Lehrer, der selbst kein Muttersprachler ist.

Um die Gefahren der mangelnden Kompetenz zu verringern, gebrauchen wir meistens Texte von Muttersprachlern: aus Büchern, Fachzeitschriften und aus den Tages- und Wochenzeitungen etnommene Texte.

Zweitens: wir befinden uns in Unterrichtssituationen, die nie vollwertig die Wirklichkeit widerspiegeln können.

Drittens: es sind gewisse Fachkenntnisse notwendig, sowohl seitens der Lehrenden als auch seitens der Lernenden. Auf diesem Gebiet sind wir auf die Hilfe des Lehrpersonals unserer Fakultät sowie auf Kontakte mit Spezialisten- Muttersprachlern angewiesen.

Viertens: Der zukünftige Bauingenieur, unser Student, sieht sich oft mit solchen Situationen konfrontiert, die er vielleicht im realen Leben noch nie erlebt hat, höchstens eine ungefähre Vorstellung davon hat. Die "Denkmodelle", Verhaltensmodelle sind also nicht ausgebildet.

Das alltagssprachliche kommunikative Handeln verläuft ja nach den gleichen Schemata, die man von Kind an /unbewußt/ praktiziert.

Wir sind der Meinung, daß die fachbezogene Sprechfähigkeit auch eine Technik ist, wie jene im alltagssprachlichen Kreis, aber viel mehr Bewußtes beinhaltet als das vorher erwähnte. Also zur automatischen Anwendung dieser Technik, dieses Systems führt ein langer Weg. Trotzdem möchten wir auch betonen, daß das freie Sprechen nicht die Endstufe des Unterrichts- und Lernprozesses ist, sondern als eine von vornherein gegebene Aufgabe, die vor unsere Studenten von der Anfangsstufe an gestellt ist. Die Lernentwicklung und Lernerfolg hängen davon ab, inwieweit wir die kommunikative Kompetenz /Hymes/ herausbilden und befestigen können. Im Laufe der Herausbildung dieser Kompetenz behandeln wir Fachtexte, die kommunikative /pragmatische/ Struktur der Fachtexttypen in folgenden Schritten analysierend, 1/ Bewußtmachung der Illokution /Austin/ als Einheit /Wann, wo, wem gegenüber/ also durch welche Sprecherintentionen der Text bestimmt ist, 2/ Analyse der thematischen, syntaktisch-lexikalischen Struktur, 3/ Phasen der Textreproduktion und Produktion.

Lesetexte sollten nicht mehr als didaktische Transportmittel für neue Lexik oder grammatische Beispiele mißbraucht, sondern als Grundlagen für kommunikative Tätigkeit angewendet werden.

Die Weiterverwendung des Rezeptionsergebnisses kann sich nicht nur in der Rekapitulierung der Eigeninformation erschöpfen, sondern weiterführend als Grundlage für den Ausdruck verschiedener kommunikativer Absichten.

Hiermit stützen wir uns auf den Artikel von M. Löschmann: "Konspektieren im Dienste der Kommunikation" /Dt. als Fremdspr. 1981/5./ Die Verfasserin behandelt: verbereitende Übungen /Selektion des Wesentlichen unter dem Ziel sprachlicher Komprimierung/ und Übungen in der komplexen Sprachfähigkeit:

- a/ Gliedern, Konspektieren, Exzerpieren
- b/ Fixieren in teilweise außersprachlicher Form
- c/ Resümieren, Annotieren

Diese Formen werden im Laufe der drei Semester parallel mit den situativen Modellen, deren Struktur im weiteren dargestellt wird, angewendet. Selbst die Lektionstexte werden als Redeanlaß zu verschiedenen Mitteilungsformen aufgefaßt, die man unkommentiert, interpretierend, die Informationen wertend wiedergeben kann. Diese Aufgaben werden an einzelne Studenten gerichtet oder in Gruppenarbeit vollzogen. Die "Rednerleistungen" werden durch Punktbewertung von den zuhörenden Studenten eingeschätzt und vom Lehrer bestätigt. So ergibt sich eine echte Leistungsmotivation für die Studenten und für den Lehrer eine vielseitige Möglichkeit der Einschätzung der sprachlichen und allgemeinen Fähigkeiten der Studenten.

Die Aspekte der Punktbewertung: die Ebene des Funktionalstils /Riesel/, Grad der Expressivität, Form der Hinwendung zum Hörer.

Der Fachwortschatz wird im geplanten Lehrbuch nach semantisch zusammengehörenden Gruppen dargestellt, so daß die Aneignung des lexikalischen Inventars dadurch erleichtert wird.

Unseres Erachtens besteht die eigentliche Spezifik der Fachsprache in ihrer Lexik- der Wortschatzarbeit wird also eine feste Stelle zuerkannt. Nach den Lektionsstexten nehmen wir deshalb außer den gewöhnlichen Übungen in der Lexik Aufgaben zur Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit und der freien Äußerung auf.

Außer den Lesetexten verwenden wir noch Texte, die in Form eines vorbereiteten Referats dargestellt werden /die meistbenutzte Quelle ist anfangs die populär-wissenschaftliche Zeitschrift, "Urania" dann erst die Fachzeitschriften./ Der Text wird entweder vervielfältigt oder aber ohne Unterlage vorgetragen /Das zum Verstehen benötigte Fachwortschatz



wird an die Tafel geschrieben und vorher vom Vortragenden in Ungarisch oder in Deutsch erörtert./

Bei unseren Gruppen gilt als das Nützlichste, wenn der Text zuerst angehört wird, dann in Stichpunkten wiedergegeben, um das Verständnis zu kontrollieren. Dann erst beginnt die Debatte über das Thema.

Die Diskussionsformen könnten folgendermaßen zusammengefaßt werden:

1/ Allgemeine Diskussion

Referat-Korreferat /eventuell: "Strohmann"/

2/ "Englische Debatte" /entlehnt aus Mackensen/s Buch/

1. Gruppe

Hauptsprecher

Sekundant

Schlußsprecher

2. Gruppe

Hauptsprecher

Sekundant

Schlußsprecher

Lehrer

S t u d e n t e n

/Bewertung der Leistungen durch Stimmabgabe/

Im folgenden wird vorgestellt, wie die 1. Stufe des kommunikativen Handelns von uns strukturiert wurde. Dieser Begriff bedeutet für uns "die Fähigkeit, die konventionellen Sprachmittel gezielt zu bestimmten Zwecken der gesellschaftlichen Regelung des Miteinanders einzusetzen." /Piepho/

3. Semester In Ungarn-Empfang eines deutschen Gastes

I. Im Betrieb

1. Kontaktaufnahme

2. Bekanntmachung des Gastes

- mit einem Baubetrieb

- mit einem Projektbüro

- mit einer Baustelle

## II. Fachgespräche

1. Bauwesen /Objekte, Prozesse, Technologien/
2. Bauwirtschaft /Organisation, Arbeitskräfte/
3. Fachausbildung

## III. Zusammenarbeit

1. Verhandlungen, Verträge
2. Gemeinsame Projekte

Nach der pragmatischen Redefunktion werden folgende phraseologische Strukturen in den Situationsmodellen angewendet:

1. Aufforderung
2. Erwiderung
3. Zustimmung
4. Zweifel
5. Widerlegen, Ablehnung

Diese mit Automatisierung eingeübten Äußerungen sollen den zukünftigen Ingenieur befähigen, situationsgerechte Kommunikation zu erreichen.

Die zweite Stufe der Diskurstüchtigkeit wird im vierten Semester angestrebt. Darunter verstehen wir die "Fähigkeit des Schülers, seine Äußerungen nach dem jeweiligen Adressaten und dem Gegenstand zu richten, zu legitimieren und notfalls auch zu berichtigen, um den Umständen besser gerecht zu werden." /Piepho/ Lese und Hörtexte werden hier als Basis situativer Fachsprache behandelt, die aus Fachzeitschriften der deutschsprachigen Länder entnommen sind.

### 4. Semester Der ungarische Ingenieur im Ausland

#### I. Konferenz

1. Formalitäten
2. Vortrag, Rede, Referat
3. Teilnahme an der Diskussion
4. Teilnahme an anderen Veranstaltungen

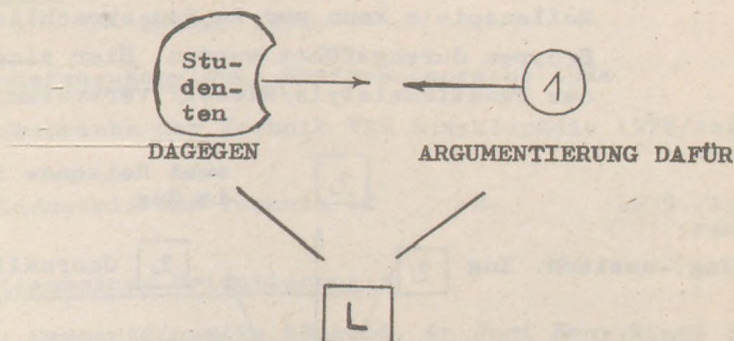
## II. Studienreise

1. Formalitäten
2. Besichtigungen
3. Teilnahme an Versammlungen
4. Kurze Fachgespräche

Im weiteren soll auf das Rollenspiel, als Mittel kommunikativer Handlungen in den Unterrichtssituationen etwas näher eingegangen werden. Die didaktische "Leistung" des Rollenspiels sehen wir in ihrer Vielseitigkeit, im erweckten Interesse seitens der Studenten /Interesse soll nicht als Zutat, sondern als strukturierendes Element des Lernprozesses auftreten/ Im Rollenspiel können alle Fertigkeiten als eine komplexe Einheit angewendet, eingesetzt werden: Textverständnis, Textwiedergabe, geistige Disponibilität, Geschriebenes oder Gehörtes ohne das Hilfsmittel strukturierender Analyse unmittelbar zu verstehen.

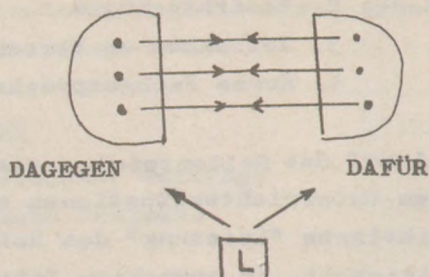
Als Beispiel soll hier ein interessanter Tunnelbau in Japan herbeigeführt werden. Folgende Situationen wurden im vierten Semester in einer Gruppe /Tiefbaustudenten/ gespielt:

1. Situation Thema: Der Tunnel ist kostspielig. Er wurde 30 Jahre unter dem Pazifik gebaut. Lehnt es sich?



2. Situation

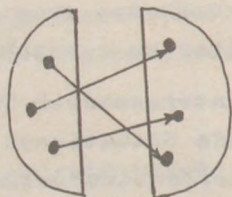
Thema: das Gleiche, mit dem Unterschied, das zwei Gruppen einander gegenüberstehen



3. Situation:

Thema: Der Tunnel wird in Betrieb gesetzt. Gruppe von Journalisten und Fernsehreportern stürmt die Bauleute an.

Journalisten



Bauleute: /Rollen/

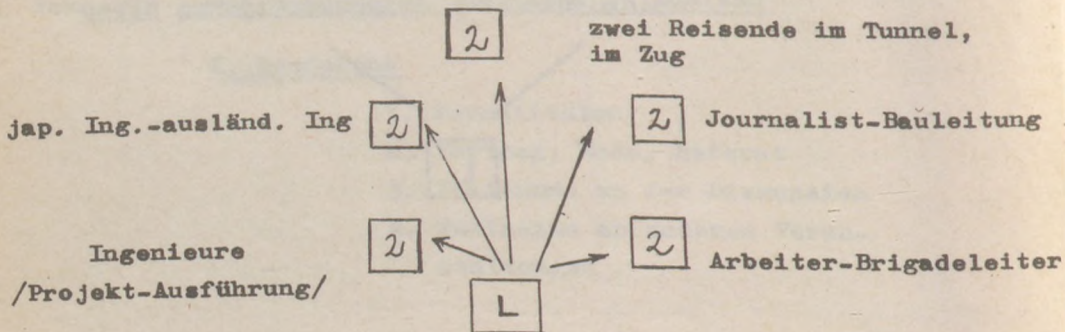
1. Chefingenieur

2. Bauleiter

3. Arbeiter /usw./

4. Situation

Diese Art des horizontal und vertikal komplexen Rollenspiels kann nur in den sprachlich stärksten Gruppen durchgeführt werden. Hier sind alle Ebenen des Funktionalstyps/Riesel/ vertreten.



Bisher wurden solche Rollenspiele nur bei den Gruppen durchgeführt, deren Niveau - noch auf die Ausbildung der guten Mittelschule basierend - genug hoch zu sein schien. Hoffentlich gelingt es uns im Rahmen der erhöhten, Stundenzahl auch diejenigen in diesen Kreis einzubeziehen, deren Lernerfolg bisher nur zum synthetischen Lesen reichte.

Das geplante, weitgehend kommunikativerorientierte Lehrbuch soll unter dem Motto stehen: Die Bücher von heute sind die Taten von morgen" /Heinrich Mann/.

### B i b l i o g r a p h i e :

#### Zitierte Werke, Publikationen

Löschmann Marianne: Fremdsprachiges Konspektieren im Dienste der Kommunikation

/in: Deutsch als Fremdsprache 1981/5-6/

Ladó: Moderner Sprachunterricht Hueber-Verlag 1967.

Hertig: Die Konzeption einer angewandten Sozialinguistik

/in: Muttersprache 1981/6/

Schuh: 2000 Wörter und was man damit machen kann

Hueber-Verlag 1973.

Adler/Steffens: Deutsch für die Mittelstufe

Hueber 1974.

Buntrock-Bonnafeus-Kopylowa: Konferenzsprache 1980

Deutsche Fachsprache der Technik VEB Enzyklopädie 1978/Auto-  
renkoll./

Deutsch in Industrie und Technik -2 -2- 1979./Auto-  
renkoll./

#### Werke zur allgemeinen Orientierung:

Lewin, Kurt: Csoportdinamika Közgazd. és Jogi Könyvkiadó 1975.

Hymes, Dell: Language in Culture and Society New-York 1964.

Hörmann, Hans: Meinen und Verstehen /Grundzüge einer psychologischen Semantik/Suhrkamp 1976.

## Összefoglalás

### A kommunikatív képességek fejlesztésének metodikai kérdései a német műszaki nyelv oktatásában

Az előadás röviden bemutatja a BME Építőmérnöki Karán folyó német szaknyelvi oktatást kommunikatív aspektusból. Az általános elméleti bevezetés után elemzi a kommunikatív készségek és képességek fejlesztésének szakaszait, az oktatás módszertani problémáit.

Vázlatosan ismerteti 2 félév szakmai beszédhelyzeteit, melyek a német szaknyelvi oktatás szerkezetét adják.

Az "Alagút a Csendes óceán alatt" c. szöveg alapján 4 változatot mutat be szerepjátékra, melyek a kommunikatív kompetencia kialakítását illetve fejlesztését elősegíthetik.

## Резюме:

### Методические аспекты развития коммуникативных навыков немецкого технического подъязыка

Настоящий реферат коротко излагает коммуникативные аспекты обучения немецкому техническому подъязыку на строительном факультете ВТУ.

После общетеоретического введения анализируются этапы развития коммуникативных навыков, методические проблемы обучения, учебной ситуации.

Кратким представлением речевых ситуаций технического профиля объёмом в два симетра даётся структура обучения немецкому техническому подъязыку.

На основе текста "Тоннель под Тихим Океаном" рассматривается четыре варианта исполнения студентами разных ролей с целью образования и развития коммуникативной компетенции

## DIE NEGATION

Die Negation gehört zu denjenigen sprachlichen Erscheinungen, die in jeden Sprachlehrgang mit kommunikativer Zielsetzung aufgenommen werden müssen, da sich in einem Gespräch die Verständigung durch Fragen, Aufforderungen, Mitteilungen usw. vollzieht, die in affirmativer oder negativer Form abgefaßt werden. Weil für einen Ausländer von Beginn der Spracherlernung an die Notwendigkeit besteht, sich nicht nur zustimmend, sondern auch einschränkend, zweifelnd und ablehnend zu äußern, kommen Stoffelemente der Negation in den meisten Lehrbüchern bereits in den ersten Lektionen vor. Allerdings wird die Negation oft auf einer Grundlage eingeführt und eingeübt, die linguistisch nicht abgesichert ist.

### Formenbestand

Zu den Negationswörtern im Deutschen gehören:

nicht, nichts, nie, niemals, niemand, nirgends, nirgendwo, kein-, nirgendwohin, nirgendwoher, keinesfalls, keineswegs, nein, weder-noch.

Von ihnen sind die meisten unflektierbar. Nur "niemand" und "kein-" haben einen ausgeprägten Formenbestand.

### Syntaktische Klassifizierung

Auf Grund ihrer verschiedenen Position im Satz müssen die Negationswörter im Deutschen unterschiedlichen Wortklassen zugeordnet werden:

1. ... kommt. /keiner, niemand, nichts/
2. Er läuft... /nie, niemals, nirgends, nicht/
3. Er liest ... Buch. /kein/
4. Kommt er? ..., er kommt nicht /nein, keineswegs, keinesfalls/

5. ... ein Schüler war krank. /nicht/  
 6. Er ist ... im Zoo  
     ... im Institut /weder - noch/

Im Satzbeispiel /1/ sind die Negationswörter substantivische Pronomina. Im Beispiel /2/ sind sie Adverbien, im /3/ sind sie Artikel im weiteren Sinne /Grimm: Der Artikel im modernen Deutsch. In: Sprachpflege 1970/1 - wir sprechen im weiteren Sinne von Artikelwörtern; mein, dieser, mancher, im engeren Sinne von Artikel; bestimmter, unbestimmter und Nullartikel/

Im Satzbeispiel /4/ sind sie Satzäquivalente /sie sind ersetzbar durch "ja", "doch" usw/. Im Beispiel /5/ sind die Negationswörter Partikeln /sie sind ersetzbar durch "auch", "nur"/, im Beispiel /6/ sind sie Konjunktionen /sie sind ersetzbar durch "sowohl - als auch", "entweder - oder" u.a./.

Durch diese Beispiele wird deutlich, daß nicht nur die Negationswörter insgesamt, sondern daß auch einzelne Negationswörter verschiedenen syntaktischen Klassen angehören. Von einer eindeutigen Zuordnung zu einer bestimmten Wortklasse kann man lediglich sprechen bei "nie", "niemals", "nirgendwoher" /Adverb/, bei "niemand" und "nichts" /substantivisches Pronomen/, bei "nein" /Satzäquivalent/ und bei "weder - noch" /Konjunktion/. Die anderen Negationswörter können - je nach ihrem Kontext - in verschiedene Wortklassen eingehen: "Kein-" kann als substantivisches Pronomen /"substantivische" Verwendung in /1/ oder als Artikelwort /"adjektivische Verwendung in /3/ auftreten, "keineswegs" und "keinesfalls" erscheinen als Adverb, genauer: als Modalwort /2/ oder als Satzäquivalent /4/, "nicht" ist entweder Adverb /2/ oder Partikel /5/.

#### Abgrenzungs- und Verwendungsschwierigkeiten bei einzelnen Negationswörtern

"kein-" /Artikelwort/ - "nicht" /Adverb/

Wenn "kein-" Artikelwort ist, kann es in den meisten Fällen nicht wegfallen, ohne daß der Satz ungrammatisch wird:

Leo ist keine Schönheit.

X Leo ist Schönheit.



Das unterscheidet "kein" von "nicht", das grundsätzlich syntaktisch fakultativ ist und deshalb auch dort weggelassen werden kann, wo es in einer ähnlichen Umgebung wie "kein" steht:

Leo ist nicht Lehrer.

Leo ist Lehrer.

"kein" als Artikelwort kann nur weggelassen werden, wenn

1. das zugehörige Substantiv im Plural steht:

Er hat keine Löwinnen. - Er hat Löwinnen

2. das zugehörige Substantiv mit Nullartikel steht:

Er hat keine Butter. - Er hat Butter.

3. das zugehörige Substantiv als Bezeichnung von Beruf, Nationalität, Weltanschauung oder eines Titels mit Nullartikel im Prädikativum steht:

Er ist Malviner. - Er ist kein Falkländer.

Dabei haben manche mit "kein" verneinten Sätze eine doppelte Bedeutung und gehen auf zwei affirmative Sätze zurück:

Er ist kein Tenor.

/a/ Er ist Tenor.

/von Beruf/

/b/ Er ist ein Tenor.

/nicht von Beruf, sondern nach seinen Eigenschaften und Fähigkeiten/

Demgegenüber sind mit "nicht" negierte Sätze eindeutig:

Er ist Tenor. /von Beruf/

"nicht" /Partikel/ - "nichts" /Substantivisches Pronomen/

Auf Grund einer unterschiedlichen Substituierbarkeit ergibt sich auch oft ein nicht beachteter Unterschied zwischen:

/7/ Er liest nicht anders als sein Freund.

/8/ Er liest nichts anderes als sein Freund.

Das Glied in /7/ "nicht anders" ist ersetzbar durch ein Adverb /z.B. nicht besser, nicht schneller/, in /8/ durch ein Substantiv /z.B. nichts Besseres, kein anderes Buch/.

"kein" /Artikelwort/ - "keiner" /Substantivisches Pronomen/  
Entsprechend der oben genannten verschiedenen Ersetzbarkeit  
muß es auch heißen:

Kein Mensch /entsprechend /3/  
Keiner der Menschen /1/-

### Genus der Negationswörter

Die zu den substantivischen Pronomina gehörigen Negationswörter unterscheiden sich in ihrer Gebundenheit an ein Genus: "nichts" wird als /+Neutr./, "niemand" als /Mask./ und "kein-" als /Mask., Fem., Neutr. / bezeichnet.

### Semantisches Merkmal aller Negationswörter

Das gemeinsame semantische Kennzeichen aller Negationswörter besteht darin, daß sie die verneinende Einstellung zum Inhalt einer Aussage ausdrücken. Es kann jedoch durch die Negationswörter der gemeinsame Satzinhalt /Satznegation, totale Negation/ oder auch nur ein Teil des Satzes - etwa ein Wort oder eine Wortgruppe - verneint werden /Sondernegation, partielle Negation/.

### Semantische Merkmale einzelner Negationswörter

Die einzelnen Negationswörter unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen syntaktischen Klassen, sondern auch durch ihre eigene Semantik:

nichts	-Hum /menschlich/
niemand	+Hum
kein	+Hum
nie	+Temp
niemals	+Temp
nirgends	+Loc
nirgendwo	+Loc
nirgendwehin	+Dir, +sprecherabgewandt /Richtung/
nirgendweher	+Dir, +sprecherzugewandt
keinesfalls	+Mod /Art und Weise/
keineswegs	+Mod

Auf Grund dieser Merkmale können nicht alle Negationswörter bei allen Verben erscheinen. So sind etwa in dem Satz "Er hat ... gefunden." die Negationswörter "niemand", "keinen", "nichts" /also alle zu den substantivischen Pronomina gehörenden Negationswörter/ einsetzbar, in dem syntaktisch gleich strukturierten Satz "Er hat ... erhalten." jedoch nur "nichts" und "keinen" einsetzbar, weil das Verb "erhalten" in seiner Umgebung einsetzbar, weil das Verb "erhalten" in seiner Umgebung nur einen Akkusativ mit dem semantischen Merkmal /- Anim/ zulässt, das Verb "finden" hingegen von diesen Umgebungsbeschränkungen frei ist. Diese Merkmale erkläre es auch, warum "nie", und "niemals" /als Negation der Zeit/, "nirgends" und "nirgendwo" /als Negation des Ortes/, "keinesfalls" und "keineswegs" frei ausgetauscht werden können, nicht aber "nichts" und "niemand", "nirgendwohin" und "nirgendwoher"; <sup>X</sup>Er stammt nirgendwo. Er stammt nirgendwoher. <sup>X</sup> Er stammt nirgendwohin.

#### Die Stellung des Negationswortes "nicht"

In Lehrmaterialien für Ausländer werden oft die Fälle der Satz- und Wortnegation unterschieden und für beide Arten bestimmte Regeln angegeben, die jedoch nicht immer stichhaltig, sondern durch entsprechende Gegenbeispiele zu falsifizieren sind. So gibt man etwa als Regel für die Satznegation an, daß Temporalbestimmungen gewöhnlich vor, Lokalbestimmungen, Modalbestimmungen, Präpositionalobjekte und Numeralien dagegen nach "nicht" stehen /als Ausnahmen werden bei den Temporalbestimmungen "gleich" "spät" vermerkt, die nach "nicht" stehen. Es zeigt sich jedoch, daß sich nicht nur die Temporalbestimmungen /Er kommt heute nicht; Er kommt nicht bald /, sondern auch die anderen Adverbialbestimmungen in bezug auf die Satznegation "nicht" sich verschieden verhalten.

- /9/ Er liegt nicht im Bett.
- /10/ Er erholt sich an der Ostsee nicht
- /11/ Er besucht mich nicht gern.
- /12/ Er besucht mich hoffentlich nicht.

Bei /9/ und /10/ müssen die Präpositionalphrasen in gleicher Weise als Lokalbestimmung, bei /11/ und /12/ die Adverbien als Modalbestimmungen angesprochen werden. Es erhebt sich somit die Frage,

1. ob die Regeln für die Stellung der Satznegation "nicht" allein auf den traditionellen Satzgliedbegriffen aufgebaut werden können,

2. ob überhaupt ein Regelwerk auf der grundsätzlichen Unterscheidung von Satz- und Satzglied- /bzw. Wort-/ Negation begründet werden kann.

Daß eine solche Unterscheidung nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann, zeigt der Satz wie "Der Zug fuhr nicht fahrplanmäßig ab", der ebensogut auch als Satzgliedverneinung verstanden werden kann /d.h.: er fuhr zwar ab, aber nicht fahrplanmäßig/. Als entsprechende "Satzverneinung" böte sich der Satz "Der Zug fuhr fahrplanmäßig nicht ab" an /was nicht besagt, daß er überhaupt nicht abfuhr/, der freilich die angegebene Regel falsifizieren würde.

Die in Lehrbüchern auftretenden Schwierigkeiten brauchen uns allerdings nicht zu verwundern, weil auch in der grammatischen Beschreibung die Frage der Stellung der Negation "nicht" kaum eine adäquate Lösung gefunden hat. Wenn etwa Schulz-Griesbach, von der Satzverneinung bemerken, sie stehe entweder am Ende des Satzfeldes, vor den Präpositionalobjekten oder vor den Prädikatergänzungen /Griesbach u. Schulz: Grammatik der deutschen Sprache, München 1962, S. 363./, so läßt sich diese Angabe für die Präpositionalobjekte ohne Mühe widerlegen, weil einige der von ihnen genannten Beispiele durchaus auch als Satzgliednegation verstanden werden können, und überdies eine andere Stellung des Negationswortes "nicht" zulassen, die viel eindeutiger als Satznegation anzusprechen ist:

/13/ Ich danke dem Vater nicht für das Geschenk.  
/Satz- oder Satzgliednegation/

/14/ Ich danke dem Vater für das Geschenk nicht.  
/Satznegation/

/15/ Du hast nicht auf mich gewartet.

/16/ Du hast auf mich nicht gewartet.

/Satznegation/

Die Regel von Schulz-Griesbach, daß die Negation "nicht" vor den Prädikatsergänzungen /aber hinter den freien Angaben/ steht, beschränkt die Stellungsregularitäten nicht auf die traditionellen Satzglieder und weist auf eine Tatsache, die bisher kaum formuliert worden ist, auf die wir jetzt so hinweisen möchten, die Stellung der "Satznegation" "nicht" teilweise von der Valenz des Verbs abhängig ist-

Daraus erklären sich folgende Unterschiede:

/Er erholt sich an der Ostsee nicht

= freie Angabe

+Er legt das Buch auf den Tisch nicht.

= obligatorischer Aktant

Er trifft mich dort nicht.

= freie Angabe

<sup>x</sup>Er stellt das Buch in den Schrank nicht.

= obligatorischer Aktant

Die Stellung der "Negation" "nicht" ist im Deutschen nicht völlig frei und auch nicht bloß von intonatorischen oder rhythmischen Gründen abhängig. Im Gegensatz zu einer solchen Annahme gibt es eine Menge von Fällen, in denen bestimmte Positionen für die Negation in der Oberflächenstruktur blockiert sind. Deshalb muß die linguistische Beschreibung versuchen, mit möglichst präzisen Regeln zu zeigen, welchen Platz die Negation im Satz einnehmen muß, einnehmen kann und nicht einnehmen darf.

### Összefoglalás

A dolgozat a német nyelvtannak külföldiek számára általában nehezebb fejezetét, a tagadást vizsgálja. A tagadás nyelvi eszközeinek számbavételekor kitér a formák szerinti állományra, a szintaktikai minőségekre, a tagadást kifejező szavak nemére, néhány tagadást kifejező szó szemantikai ismertető-

jegyére, a "nicht" mondatbeli helyére. Példákkal bizonyítja, hogy egyes tagadást kifejező szók különböző szintaktikai osztályekba tartoznak. Kitér néhány tagadást kifejező szó lehatárolási és felhasználási nehézségeire. Összegzésül megállapítja, hogy az általánosan helyesnek tételezett nyelvtani szabályok ellenében a "nicht" mondatbeli helyét illetően még számos kérdés vár megoldásra.

### Резюме:

Настоящей работой изучается проблема отрицания, являющаяся довольно трудной для иностранцев частью грамматики немецкого языка. Перечисляя языковые средства отрицания, она дает описание всех его форм, синтаксических свойств, рода слов с содержанием отрицания, семантических свойств некоторых слов такого же типа, а также места слова "nicht" в предложении. Принадлежность к разным синтаксическим классам отдельных слов, выражающих отрицание, доказывается примерами, помимо того описываются трудности разграничения и использования некоторых слов с содержанием отрицания. Подводя итоги – несмотря на традиционно правильными приняты грамматические правила – автор констатирует нерешенность множества вопросов о месте в предложении слова "nicht".

Gyenes Tamásné dr.:

A HALLÁS UTÁNI SZAKSZÖVEGÉRTÉSI KÉSZSÉG  
KIMUNKÁLÁSÁNAK ALAPELVEI

Világunkban - amely a békés egymás mellett élés következtében nyitottabbá vált - megnövekedett a szakmai információk szóbeli áramlásának jelentősége. Legyen bár szó külföldön tanuló diákokról, tudományos konferenciák résztvevőiről, illetve egymással kooperációs vagy egyéb üzleti kapcsolatban álló szakemberekről, az ismeretek szerzésének és kicserélésének eszköze döntően az élő beszéd. Nem véletlen tehát, hogy az utóbbi időben a nyelvtanárok és a metodikusok érdeklődése is a hallás után tanított szövegek oktatásának módszertani problémái felé fordul.

A BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja már második évtizede oktat nyelvre évente több száz külföldi hallgatót, akiknek életkérdés, hogy a magyarul folyó előadásokat maximálisan hasznosíthassák. Éppen ezért mi, a Magyar Nyelvi Csoport oktatói, már korán rákényszerültünk arra, hogy - munkánk hatékonyabbá tétele érdekében - a hallás utáni információ elsajátításának folyamatát és fogásait tanulmányozzuk, és megállapításaink metodikai következményeit gyakorlatilag is levonjuk. Minthogy pedig a hallás utáni szövegek befogadásának és a bennük rejlő információ aktív elsajátításának folyamata független attól, hogy milyen idegen nyelven történik, úgy véljük, az egyetemi három órás nyelvoktatás bevezetése alkalmából mi is hozzájárulhatunk a Nyelvi Intézetben e témakörben folyó tapasztalatcseréhez.

A hallás utáni szövegértés tanítása = készségfejlesztés

Oktatási célunkból következően mi itt az egyetemen többek között a szakmai előadások befogadására tesszük képessé hallgatóinkat, azaz a hallás utáni szövegértés készségét kívánjuk

bennük kifejleszteni. Nem az a fő feladatunk ugyanis, hogy a nyelvtan elhangzó szöveget lassított előadással, túlargyúrával, minden lehetséges módon megkönnyítve megértessük, hanem az, hogy gépi információ közvetítésére, jegyzetelésre és befogadására tegyük képessé tanítványainkat. Ezért hát nálunk nem egy adott nyelvtan esetleges szövegének minden áron való megértésére, hanem előbb a hallás utáni szövegértés összetett készsége izolált részkészségeinek, majd a szövegértés komplex készségének kimunkálására esik a hangsúly. A készségfejlesztés a nyelvtanítás egyik legnehezebb feladata. Így a hallás utáni szövegértés készségének kifejlesztése sem tartozik az egyszerű tevékenységek közé. Nehéz a hallgató számára, mert e készség a legkülönbözőbb - előzetesen megszerzett - ismeretek és részkészségek aktív bevetését követeli meg tőle. De nehéz a tanár számára is, mert az e készség kialakulásához szükséges idő nem csupán a tanítvány tehetségétől és odaadásától függ, hanem a tanár elméleti felkészültségétől is /ezen nemcsak nyelvtudása, grammatikai jártassága és módszertani ügyessége értendő, hanem pszicholingvisztikai tudatossága is/.

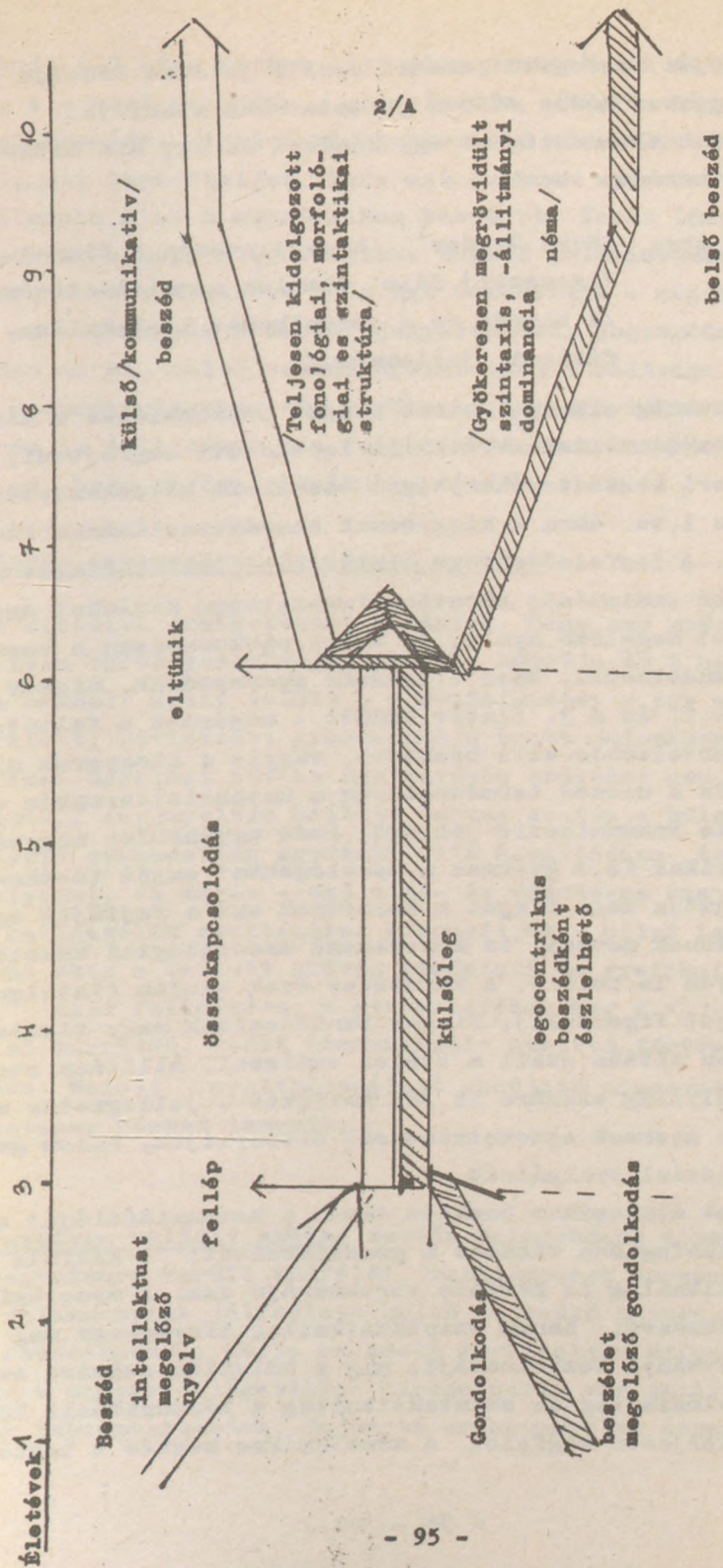
Az idő még attól is függ, hogy rutinból tanít-e a tanár, vagy pedig sablonmentesen, a módszereket a körülményeknek megfelelően rugalmasan válogatva. Ugyanis kellő pedagógiai tudatossággal és a hallgatóval való szoros együttműködéssel tetemesen lerövidíthető a hallás utáni szövegértési készség kialakításának folyamata. A módszereket az oktatandó anyag, valamint a nyelvet tanuló ember tulajdonságai is meghatározzák, mindennek előtt azonban annak a pszicholingvisztikai folyamatnak a függvényei, amelynek során a beszédhallás és a beszédértés végbe megy.

### Beszédhallás - beszédértés - gondolkodás

Napjainkban már eléggé közismertek azok a pszicholingvisztikai folyamatok, amelyek az anyanyelven hallott információ felvételekor lejátszódnak. A gondolattartalom, - amelyet a beszélő hangrezgéssé kódol át- a levegő rezgéseinek közvetítésével /a hangképző szervekről a vevőig/ halad. A hallgató



1. sz. ábra / Sönke Zander nyomán /



a dobhártyáján felfogott jeleket nyelvi jelekké kódolja vissza, majd még egyszer kódot váltva gondolatokká alakítja.

Az imént elmondottakat egy sémával és egy kis kitéréssel szeretnénk érthetővé tenni.

1.sz. ábra Sönke Zander<sup>1/</sup> könyve nyomán a Piaget-Vigodszkij féle elmélet szemléltetésére.  
/A beszéd és a gondolkodás kialakulása, fázisai, jellemzői./

Piaget, a nemrég elhunyt híres svájci pszichológus a kisgyermek beszédtanulásának titkait igyekezett megfejteni, s ebből az emberi beszédtevékenységre vonatkozó következtetéseket levonni. Az 1.sz. ábra a kisgyermek beszédtanulásának fázisait mutatja be. A legfelső sor az élet éveket jelöli. Piaget szerint a gyermekben születését követően fokozatosan kialakul egy, az intellektust megelőző nyelv, és ezzel párhuzamosan a beszédet megelőző gondolkodás. Ezek állandóan gyarapodnak, míg nem - valamikor a 2. és a 3. életév között - megérnek a feltételek a köznapi értelemben vett beszédre, vagyis a kisgyerekek elkezdenek beszélni. Ez a beszéd természetesen a kapcsolatteremtés eszköze, vagyis kommunikatív jellegű, ámde ugyanakkor nagymértékben monologikus is. A gyermek a monológokkal saját tevékenységét támogatja meg. Piaget a beszédnek ezt a fajtáját egocentrikus beszédnek nevezi, és messzemenő szociológiai következtetéseket von le belőle. A harmincas évek elején fiatalon elhunyt szovjet Vigodszkij, Piaget tanításainak nagy tisztelője, a ponton vitába száll a svájci tudóssal. Állítása szerint ezek a - kívülvilág számára is jól hallgató - jellegzetes monológok nem a gyermek egocentrizmusát bizonyítják, hanem gondolkodása támaszául szolgálnak.

A kisgyermek dialogikus beszéde tehát a kommunikációját szolgálja, a monologikus viszont a gondolkodását. A kétféle nyelvnek grammatikailag is kétféle struktúrája van. A monologikus nemcsak szűkszavú, hanem szintaktikailag lényegesen meg is rövidül, állitmányi dominanciájú, míg a kívülvilág számára szánt nyelv morfológiailag és szintaktikailag a kommunikáció követelményeinek teljeseen megfelel. A monologikus beszéd a legtöbb

gyermeknél 6-7 éves korára látszólag nyomtalanul eltűnik. Ha azonban a - most már néma - gondolkodás, /Vigodsskij szerint a "belső beszéd" /nyelvtani szerkezetét vizsgáljuk meg közelebbről, azt tapasztaljuk, hogy azt csaknem ugyanazok a vonások jellemzik, mint a monologikus beszédet. Tehát lényegében azt mondhatjuk, hogy a monologikus beszéd interiorizálódott, és a gondolkodás nyelvivé vált. Ezt bizonyítja - nézetünk szerint - az is, hogyha előadást jegyzetelünk, jegyzetünket megszemenően az ún. belső beszéd nyelvi struktúráltasága jellemzi, vagyis redundanciamentesség, gyökeresen megrövidült szintaxis és, ha nem is állítványi, de feltétlenül romatikus dominancia, vagyis az, hogy mi újat közlünk a témáról.

### Beszédértés anyanyelven és idegen nyelven

Az előbbieket érsékeltetni kívánták, hogy egy szöveg hallgatója milyen törvényszerűségek szerint kódolja át a hangjeleket - a beszélt nyelv jeleit - a gondolkodás, s így a jegyzetelés sűrített, rövidített grammatikájú írott jelrendszerébe. /A grafikai kódolást itt az egyszerűség kedvéért nem vesszük figyelembe./ Anyanyelven hallott szöveg esetén a külső és a belső nyelv szakadatlan egymásba való átváltódása természetes folyamat, és mégis - ezt első- és másodéves magyar anyanyelvű hallgatóink szaktanárai bizonyítják - náluk is rengeteg problémát okoz a hallott szöveg gondolati és grafikai elraktározása,<sup>2/</sup> majd felidézése, a gyakorlatokon meg a vizsgákon pedig külső beszéddé, tehát kommunikatív nyelvvé történő visszaalakítása. Holott nyelvhasználati gondolataik nincsenek, s a szókinés tetemes részét ismerik.

Idegen nyelven hallott szöveg esetén halmozódnak a nehézségek, bár az egyetemre kerülő külföldi fiatal emberek anyanyelvükön szinte valamennyien jól fejlett külső és belső beszéd apparátussal rendelkeznek, amely az adott anyanyelven kifogástalanul alkalmas a magyar hallgatókkal kapcsolatban már említett folyamatok lebonyolítására. Vajon ez az anyanyelvi apparátus be-

áll-e az idegennyelvi szövegértés szolgálatába, előnyös-e vagy hátrányos a megléte, milyen szerepet játszik a külső és a belső beszéd reverzibilis mozgásában? Zsenge idegennyelvi tudás esetén nagy valószínűséggel épp e kétfajta beszédrendszer megléte segít továbbjutni a külföldinek a teljes nem-értéstől a valamit-értésig. Nem lehet nem tisztelni és nem sajnálni azt a hallgatót, aki görcsös igyekezettel fordítgatja anyanyelvére az itt-ott megértett szavakat /közibük keverve egy-két végképp nem értett, de fontosnak vélt célnyelvi szót/, s miközben félfüllel az idegennyelvi szöveg folytatására figyel, anyanyelvén megkísérli gondolatilag általánosítani azt, amit megértett vagy megérteni vélt. Emberfeletti munka ez, amely természetesen rendkívül nagy információvesztéssel jár. Mégsem célszerű tanári tilalomfát állítani a kétnyelvű jegyzetelés útjába, /jóllehet igyekezni kell őket szép szóval lebeszélni róla/ mert a kétnyelvű jegyzetelés kevésbé akaratlagos, és néhány kivételes esettől eltekintve célnyelvi elégtelenségből fakad.

Igy amilyen mértékben gyarapszik az idegennyelvi tudás, olyan mértékben szorul ki az anyanyelvi jegyzetelés.

Az időigényes kétnyelvűség megszűntével ugrásszerűen nő meg a szövegértés. Előbbi megállapításaink kétféle tapasztalattól fakadnak. Egyrészt abból, amit a folyamatos oktatás során a tanórákon szereztünk. Másrészt azokból, amelyeket a nyelvi versenyen induló hallgatóink egyéni jegyzeteinek és dolgozatainak elemzése és egybevetése szolgáltatott számunkra. Utóbbi esetben a hallgatóknak egy kétszer levetített 20-25 perces oktatófilm alapján írott fogalmazását elemeztük. E - gyakran 4-5 oldalas - dolgozatok illetve a kiinduló jegyzetek módot nyújtanak arra, hogy nyomon kövessük a hallott kísérő szöveg és a látott képek gondolati, valamint nyelvi visz-szatükröződését. /2.sz.ábra/

A hallott szövegek értésének - a recepció mértéke szerint - hat fokozata különíthető el. Ezek a célnyelven elhangzó magyarázatból és a célnyelvet is felhasználó képi megjelenítésből származnak /lásd a táblázat legfelső sorát!/

## Hallott szöveg értése a recepció mértéke szerint

	Szöveg	Beszéd					
		1. fázis	2. fázis	3. fázis	4. fázis	5. fázis	6. fázis
T Ü K R Ö Z Ö D É S	A jegyzet szerint	1-1 szó	összefüggéstelen szavak	szavak összefüggéstelen mondatok	összefüggő szavak mondatok	összefüggő lényeges be- széd- szek	a szöveg teljes kivenata
a gondolkodásban	A fogalmazás /kontrollfeladatok/ szerint	0	gyakran téves gondolat-töredékek	gondolati-lag összekapcsolatlan infor-mációk	gondolati-lag összekapcsolatlan infor-mációk, mikroszö-vegek	a szöveg lényegének gondolatmenete	a szöveg teljes gondolatmenete
S Z Ö V E G É R T É S	Anyanyelven	0	is	is	részben	minimálisan	elvétve
	Célnyelven	+	is	is	főleg	tálcnyemő-részt	döntően

A tükröződés a hallgató egyéni jegyzetében, a szövegértés fogalmazásában /tanórákon pedig a kontroll feladatok megoldásában/ érhető tetten /2-3. sor/. A tükröződés fázisonként más-más mértékben történik anyanyelven illetve célnyelven /4-5 sor/.

Tehát a célnyelven folyó előadás a szövegértés foka szerint a következőképpen tükröződik: az első csoportban akusztikailag értelmetlen hangzöngként, amelyből elvétve kiemelkedik egy-egy ismert szó. E szavak a célnyelven írt jegyzetben is szerepelnek /jól-resszul/. A gondolkodásig az előadásból semmi sem hatol el, tehát anyanyelvi vetülete sincs. A célnyelvet ezen a fokon a jegyzetben levő néhány szó képviseli. A második fok akusztikailag annyiban ad többet, hogy több ismert szó emelkedik ki a "szférák zenéjéből", s aránylag kevesebbet értelmeznek tévesen. A jegyzetben ismert szavak szerepelnek részben a célnyelven, részben anyanyelvre fordítva, és a szöveg egyes gondolattörődékei is felbukkanhatnak, részben azonban anyanyelvre fordítva. A szövegértés harmadik fokán ismert szavakat és izolált mondatokat hallanak meg a még mindig sok ismeretlen elemet tartalmazó beszédben. Ezeket magyarul vagy anyanyelvükön jegyzetelik le, és a fogalmazásban - a szöveg alapján - izolált információkat adnak vissza. A negyedik fokon a szöveg sok összefüggő mondatát megértik, ezek között felismerik a gondolati összefüggések egy részét, sőt a szövegegész egyes mikroszövegeit maradéktalanul megértik. Bár még akad, amit anyanyelvükön jegyzetelnek, a jegyzet döntően a célnyelven készül. - Az ötödik fokon meghallják a szöveg valamennyi lényeges szövegrészét, a gondolati összefüggéseket is felfogták. A jegyzet - melyet tálnyemórészt a célnyelven készítenek - a szöveg fő alkotóelemeit tartalmazza gondolati sorrendben, s ezek reprodukálása nem jelent gondot. A beszédértés legfelső fokán a hallgató jelentéktelen szavaktól eltekintve mindent meghall, megért, problémamentesen lejegyzetel, és azt helyes sorrendben, a szöveg teljes gondolatmenetét hűen tükrözve reprodukálja. Itt az anyanyelvi elem fehér hullónak számít, a jegyzetelés és a reprodukció csaknem kizárólag a célnyelven történik.

## Írott szöveg, beszélt szöveg

Nem szorul bizonyításra, mennyivel magasabb követelményt támaszt a hallgatóval szemben az egyszer hallott szöveg megértése, mint azé, amelyet leírva a kezébe adnak. A megértés alapfeltétele természetesen mindkét esetben a szövegnek megfelelő releváns /tehát nem teljes/ lexikai és grammatikai tudás, továbbá a téma megértéséhez szükséges szakmai alapismeret. Itt nincs mód annak részletes kifejtésére, mit tekintünk releváns nyelvtudásnak, illetve szükséges mértékű szakmai alapismeretnek. Az bizonyos, hogy a lexikai és grammatikai tudás és a szöveg nyelvi nehézségi foka egyenesen arányos egymással, de - a szintetikus olvasással foglalkozó kutatók egybehangzó állítása szerint - nem szükséges egymásnak pontosan megfelelniük, és a szöveg nehézségi foka meghaladhatja a hallgató aktuális nyelvi szintjét.

Mindaz azonban nem kérdőjelezheti meg a nyelvi alaptudás szükségességét!

Éppen ezért feltétlenül egyet értünk Leontyev következő megállapításával: ".... minden olyan módszertani koncepció, amely elvileg szembeállítja a hallást /a hallás utáni megértést/ a beszéddel, gyökerében hamis. Hogy az ember hallgathassa és megértse a beszédet, különösen az idegen nyelvi beszédet, bírnia kell azt, tudnia kell beszélni."<sup>3/</sup>

Ebből az alaptételből azonban az is következik, hogy érdemes hallás utáni szövegoktatásról csakis a nyelvtudás egy viszonylag magasabb fokán beszélhetünk.

A nyelvtanulás alsó lépcsőin a lexikai és a grammatikai alapek biztosításán kívül mindenekelőtt a beszédértési, a hallás-élesítő és a szövegszerkeztési gyakorlatokkal kell a majdani szövegértést munkálnunk, vagyis részkészségek kialakításával kell megalapoznunk e komplex készséget.

Felnőtteket oktató nyelvtanárok előtt aligha kell taglalnunk a nyelvtan fontosságát. Ám a nyelvtannal kapcsolatosan van egy pont, amely külön is figyelmet érdemel. Az előbbiekben ismertetett "külső beszéd" és "belső beszéd" strukturális különbsége a morfológián és a szintakszison végighúzódó

feladatot ró a nyelvtanárra. A hallgatóknak meg kell tanítani és be kell velük gyakoroltatni a terjengős nyelvi szerkezeteknek és mondatoknak összetett és továbbképzett szavakká, illetve tömör szintagmákká való alakítását, illetve ezeknek a tömör szerkezeteknek, összetett és képzett szavaknak levegős mondatokká történő feleldását. Mindezt természetesen az olvasott szövegeken gyakoroltatjuk, egyelőre a vizualitás teljes támaszával. E gyakorlatok egyben jegyzetelési előtanulmányok is, melyek a "külső beszéd" és a "belső beszéd" reverzibilitását biztosítják.

A beszélt szöveg megértésének lexikai feltételei is vannak.

Már utaltunk a szintétikus olvasással foglalkozó kutatóknak az adott szöveg megértéséhez még elégséges szókincsre vonatkozó megállapításaira. Azt, hogy nem szükséges a hallott szöveg valamennyi szavának ismerete, mi Uznadze grúz pszichológus "beállítódási elméletével szeretnénk igazolni."<sup>4/</sup>

A "beállítódás" tulajdonképpen érzéksalódás, amely sok esetben káros. Így például akkor, ha egy latinbetűs szövegben váratlanul felbukkanó cirillbetűs szót, annak azonos formájú, de más hangértékű betűit a latinbetűs abc szerint olvasunk ki. Ez nyilvánvalóan hiba. Ámde ha egy összefüggéseiben világos szövegben előforduló ismeretlen szónak -anélkül hogy valaha is hallottuk volna - a megfelelő értelmet tulajdonítjuk, ez előny. Egy értekezésben, mely a folyadékokról szól, a "felületi" jelző szinte sugallja, hogy utána a "feszültség" jelzett szónak kell következnie, s e szó jelentése az idegen anyanyelvű hallgató számára akkor is világos, ha azt a célnyelven még nem hallotta. Így a "feszültség" szó "beugrását", vagyis a szöveg megértését az anyanyelvi szaktanulmányok hatására fellépő "beállítódás" biztosítja. A beállítódást, ezt az érzéksalódást, érdemes kondicionálni, vagyis gyakorlatrendszereket készíteni előidézésére. Mindenekelőtt pedig a szókincsot érdemes szövegközpontúan, szövegből - akár egy mikroszövegből is - kiindulva gyarapítani, mert ez is hozzájárulhat a beállítódás spontán fellépéséhez.

Abban, hogy a szakmai előadások megértésére képessé tegyük



a hallgatókat, sokat segít az olvasott szövegek vázlatának elkészíttetése. A szövegszerkezetek megértést elősegítő szerepe közismert, s a szövegtípusok vizsgálatának hazánkban is, külföldön is van már irodalma. Itt csak Békési Imre<sup>5/</sup> és az NDK-beli Kamrad<sup>6/</sup> tevékenységére szeretném felhívni a figyelmet. A hallás utáni szövegek oktatását is, tanulását is megkönnyíti, ha a diákjaink még az előkészítő szakaszban, olvasva is megismerkednek a szakszövegek legfőbb szerkezeti típusaival.

Nem vitás, hogy az említett előtanulmányok megkönnyítik a hallás utáni szövegek megértését. Valamely komplex készség kialakítására törekedve természetesen vitatható egyetlen rész-készségnek a többiek rovására történő kiemelése. Most mégis ezt tesszük, s a tanulmányunk többi részében arról szeretnénk szólni, amit ezidáig a többi részkészség mellett mostohagyerekként kezeltek, a beszédhallásról.

### Beszédhallás, prozódia

Bár a beszédhallás /szöveg-hallásnak is nevezhetjük/ a fiziológiai halláson alapul, annál sokkal bonyolultabb. Magyarázata egyrészt abban keresendő, hogy a különböző nyelvek különböző artikulációs bázison jöttek létre, másrészt abban, hogy nagy eltérés tapasztalható köztük a hangsúlyozásban, a beszéddallamban, de még a beszédtempóban is. A meglévő artikulációs bázis és az idegennyelvi ejtés közötti konfliktus közismert, s az, hogy általában csak az képes egy másik nyelvet viszonylag akcentus nélkül beszélni, aki még saját artikulációs bázisának megmerevedése, kb. hét éves kora előtt közeli kapcsolatba került az illető idegen nyelvvel. Nem nehéz megállapítani, milyen nemzetiségűek azok a hallgatók, akik az órán megszólalnak. Behunyt szemmel is kitalálja azt bármelyik gyakorlott nyelvtanár.

Világos, hogy az akcentus, a saját artikulációs bázis elárulja a hallgató nemzetiségét. Ez a sajátos kiejtés azonban - értelmes, jól hangsúlyozott és tagolt szövegmondás esetén - nem vagy csak kis mértékben veszélyezteti a szövegértést.

Egyébként témánk összefüggésében nem is az a kérdés, hogy a hallgatót, vagyis az idegenajkút hogyan értik meg, /bár ez a maga helyén természetesen nagyon fontos/, hanem az, hogy maga a hallgató hogyan hallja, miként érzékeli a beszélt szöveget, s azt miként képes tudása gyarapítására felhasználni. És - nézetünk szerint - tulajdonképpen itt van a hallás utáni szövegértés Achilles sarka. Mert a külföldi számára nem az a bökkenő, hogy az előadott szövegben más hangok is előfordulnak, mint amilyenek az ő artikulációs bázisát alkotják, hanem az, hogy a közlés a szavankénti olvasattól, mondatonkénti írásképtől alapvetően eltér, és a leírt szöveghez képest másként szólal meg. Pl. így:

•            /            •            /            •            •  
 Er kam an als és Abend war  
 er kaman / al se saben tvar

•            •            /            •            •            •  
 und schon dunkel wurde  
 un tson dun kelvur de /Duden  
 1258.pont/

A vízvédelem érdekében!  
 a karstvíz szintjét mérő szondákat vásárolnak  
 /MRT Ujság 1982.2.szám 31.1/ 8/

Tanítják-e, tanítjuk-e a hangsúlyozásnak, a tagolásnak ezt a módját, a nyelv /akár a német, akár a magyar/ sajátos lüktetését, gyakoroltatjuk-e tanítványainkkal legalább olyan mértékben, mint amekkora helyet a beszédszakasszal kapcsolatos tudnivalók a Mai Magyar Nyelv Rendszerében<sup>9/</sup> elfoglalnak, mint amilyen jelentőséget a Duden a különböző hangsúlyú mondatrészek közötti mondatfeszültségek megnyilvánulásának tulajdonít? /Duden 1262./ Egyáltalán nem! Pedig a hallás utáni szövegértés, a beszédértés, legfőbb buktatója éppen ebben, vagyis a nyelvek egymástól eltérő sajátos prozódijában rejlik!

## Elemi prozódiai gyakorlatok kezdődnek

Annak bizonyítására, hogy nem elsősorban az akcentus, tehát bizonyos beszédhangok következetes másként-ejtése, hanem a beszéd helytelen tagolása, a rossz prozódia okoz értési nehézségeket, képzeljük el az imént idézett német és magyar mondatot un. robot-hangsúlyozással, vagyis úgy, hogy minden egyes szóra ugyanakkora nyomatók kerül.

Ismételten leszögezzük, nem azt kívánjuk szemléltetni, miként hangsúlyoz az olvasni alig tudó, prozódiailag iskolázatlan idegenajkú, s hogy miért nem érti őt meg a saját nyelvtanárán kívül senki. A példával arra szeretnénk rámutatni, hogyan sorakoznak - azonos súllyal - az idegen nyelv írásképéhez ragadt külföldi tudatában a mondat szavai. Mi az, amit le kell bennük küzdeni - kezdetben a tollbamondás és az olvasástani-tás során, később kifejezetten prozódiai gyakorlatok segítségével - avégből, hogy ne csak ne beszéljen így, hanem szövegértését se akadályozza a hibás nyelvi előkép. Ha van a hallás utáni szövegértésnek olyan részkészsége, amelynek kialakítását nem lehet túl korán elkezdni, úgy a helyes beszédtagolás, a helyes hangsúlyozás, a megfelelő prozódiaira szoktatás épp ilyen. Tollbamondást már a nyelvi tanulmányok kezdetén is iratunk. A később aktuálissá váló hallás utáni szövegértés elleni merénylenek tekinthető az, ha a tanár ilyenkor szavanként, sőt esetleg szótagolva, nem pedig minimum mondatszakaszonként, esetleg teljes mondatokban diktálja a szöveget. Ha a hallgató nem érti, hát ismételjük meg a kedvéért akár hatszor is, de akkor is mindig az egész mondatot egyben!

Azoknál a kezdőknél is eljön egyszer az olvasás ideje, akik eleinte orálisan ismerkednek az idegen nyelvvel. Ettől a perctől kezdve azonban rá kell szorítani a tanulót arra, hogy egy lélekzettel mondja ki az együvé tartozó mondatot, szólamot vagy más beszédegységet. Magyar szövegben alá kell húzatni a hangsúlyos vagy félhangsúlyos szótagokat, ival össze lehet köttetni az egybeolvasandó szavakat, és mindenképpen ceruzával kell megjelölni a szakaszhatárokat. A német nyelv sajátos prozódiajának megfelelően szintén nyomban bejelölendő a főhangsúlyos

/vezető/ hangok és a félhangsúlyosak is. S meg kell szokniuk a tanulóknak, hogy - bármilyen furcsa - a hangsúlytalan szótagok vagy magánhangzók gyakran úgy kerülnek át a következő hangsúlyos szótag elé, mintha összenőttek volna vele, holott értelmüket tekintve is, leírva is két külön szóhoz tartoznak.

### Beszédtempó

Kezdetben - ez magától értetődik - mind a tollbamondásnál, mind az olvasásnál lényegesen lassabb tempót diktálunk, mint ami a magyar, illetve a német beszédre természetes körülmények között jellemző. Tudományos mérések szerint ez a magyar nyelvben percenként 300/1/ szótagot is jelenthet.<sup>10/</sup> Hegedüs Géza irodalomprofesszor szerint viszont az értelmes, jól érthető magyar beszédet percenként 150-170 szótagos sebesség jellemzi.<sup>11/</sup> A német nyelv beszédsebességét egy forrás átlagosan 200 szótagra teszi.<sup>12/</sup> E gyorsaság persze viszonylagos, hiszen az összértékben nemcsak a szavak, hanem a szakaszok közötti szünetek is bennfoglaltatnak. Az, hogy az idegenajkú beszélő e beszédsebességet elérje, nem tantárgyi követelmény. Azt azonban már a középfeladónál is el kell várni, hogy az átlagos sebességű célnyelvi beszédet követni tudják, s annak tempója semmiképpen ne legyen a beszédértés gátja.

Nézetünk szerint a szövegértés kialakításához és kialakulásához nem a hallás után tanítandó szövegek természetellenes lelassítása, hanem a beszédhallás felgyorsítása útján juthatunk el biztosabban. Bonyolultabb szövegek áttekintéséhez, egyes lexikai elemei felismeréséhez a bemutatandó szintagma-építő gyakorlat hozzásegíthet. Mi a Magyar Nyelvi Csoportban évek óta sikerrel alkalmazzuk.

Kiinduló mondatunk a következő: "Magyarországon a mérnökképzés 1782-ben indult meg. A tudományegyetem keretében működő intézmény neve Institutum Geometricum volt"

A gyakorlat pedig:

/a kötőjellel elválasztott elemeket a tanár bemutatja és a diákok megismétli./

- NÉV - valaminek a neve - az intézmény neve -
- Valami működik - valami valaminek a keretében működik - valami az egyetem keretében működik -
- a tudományegyetem keretében működő intézmény neve -"

Németül ugyanez a gyakorlat a következő lehet. Kiinduló mondatunk:

Die Möglichkeiten und Ergebnisse der baulichen Umgestaltung von Stadtzentren und Innenstädten in der DDR bieten ein vielfältiges Bild.

/Architektur der DDR 1981.12.S.713/

A gyakorlat /a magyar példa szerint/

- Die DDR - in der DDR - die Innenstädte in der DDR-  
die Stadtzentren und Innenstädte in der DDR
- Die Umgestaltung - die bauliche Umgestaltung -
- die Ergebnisse der baulichen Umgestaltung - die  
Möglichkeiten und Ergebnisse der baulichen  
Umgestaltung. -

Ezeknek a szövegfeldolgozás során beiktatott kis gyakorlatoknak a terjedelme tetszőlegesen növelhető, tempójuk a nagyon lassútól a hadarásig fokozható, és sokoldalú prozódiai hasznukon kívül még a tanóra hangulatának felvillanyozására is alkalmasak.

#### A hallás utáni szövegértés kialakítása kezdőknél és haladóknál

Amikor azt állítottuk, hogy a hallás utáni szövegértés komplex készsége két fokozatban tanítandó, s alapfokon elsősorban a részkészségek kimunkálása a feladat, nem gondoltunk arra, hogy az oktatás első szakaszában a hallgatóval csupán ezeket a részkészségeket sajátíttatjuk el, és teljes szöveget sohasem szólaltatunk meg előtte. Nyilvánvaló, hogy a két-hárommondatos vagy ennél nem sokkal hosszabb szövegek is rendelkeznek adott esetben a szöveg valamennyi sajátos jegyével anélkül, hogy akár grammatikailag és lexikailag, akár terjedelmükben túlzott köve-

telményeket állítanának a kezdő nyelvtanuló elé. Helyesen járunk el, ha a már ajánlott gyakorlatokon kívül ilyen mikroszövegeket is beiktatunk a nyelvóra menetébe - a gyakorlatok mellett. De nem azok helyett! Mert bár a mikroszövegek bizonyára szórakoztatóbbak, egymagukban azonban nem eléggé célravezetőek. Jó, ha már viszonylag hamar a csoportot oktató tanár hangján kívül más személyek által előadott - eleinte élő, később magnetofonos - szövegeket is bemutatunk. Hiszen a hallott szöveg megértésének egyik nehézsége éppen a különböző beszédstílusban rejlik. A magnetofonfelvételek lejátszása a géphang torzításával is nehezíti a szövegértést, illetve ilyen gyakorlatok segítségével élesíti a hallgatók beszédhallását, fejleszti beszédértésüket. Haladó fokon nemcsak az oktatási célra készített különböző tempójú tanszöveg - felvételek használhatók fel eredményesen, hanem a rádióból átvett, az egyetemi előadásokon, szakmai vitákon készített hangfelvételek, illetve rövidebb hangosfilmek, szöveges videokazetták is. Kiemelkedően jó tanítványainkat még a konferenciák menetét némi fáziseltolódással követő szinkronfordító-berendezések használatával is megismertethetjük, ha erre esetenként alkalom nyílik. Egyáltalában a tanári leleményesség még sokféle hallott szakmai információszerzési módszert tehet hozzáférhetővé hallgatói számára.

A hallás utáni szövegértés kimunkálása azonban felső fokon szétfeszíti a nyelvórák hagyományos kereteit. A feladatokat ekkor már legtöbbször nem a tanár adja, hanem az élet.

#### I r o d a l o m :

1. Sönke, Zander: Psychologie und Sprachdidaktik, Verlag Ferdinand Kampe Bochum, 1978.
2. Vö. még a lengyel egy. hallgatók anyanyelvi hallott szövegértésére vonatkozóan: Włodzimierz Szewozuk: Az egyetemi előadás recepciója, FePeKuk, Budapest, 1970. 62.81.1.
3. Leentyev, A.A.: Pszicholingvisztika és nyelvtanítás, Tankönyvkiadó 1973.

4. Uznadze, D.N.: A beállítódás pszichológiája /Molnár István szerk. / Akadémiai Kiadó 1971.
5. Békési Imre: A bekezdésnyi beszédmű tömbösödésének és szinteződésének kísérleti vizsgálatáról. Ált. Nyelv. Tan. XI.
6. Kamprad, Walter; Deutsch als Fremdsprache 1975.4.sz.Leipzig
7. Der grosse DUDEN 4, Grammatik der deutschen Gegenwarts-sprache a Mannheimer Duden fotosokszorosított változata, Leningrád 1962.
8. A Magyar Rádió "Beszélni nehéz." műsorának egyik feladata. A megoldás a Magyar Rádió és Televízió Ujság 1982.2. számában a 31. lapon található.
9. A Mai Magyar Nyelv Rendszere, Akadémiai Kiadó Budapest 1970.
10. Szende Tamás: A beszéd-folyamat alaptényezői, Akadémiai Kiadó 1976.  
 "A magyar beszédtempó lejegyzésére részben az időegységenként ejtett beszédhangok számát ..., részben pedig az időegységenkénti szótagszámot használják mértékegységként..."

Általános tapasztalat az, hogy a beszéd-irram-ingadozás általában nem túlságosan nagymértékű... A köznyelvű magyar átlag Fónagy Iván és Magdics Klára... mérései szerint 11,35 beszédhang per másodperc, Hegedűs ... rádióbemondók beszéde alapján 12 beszédhang per másodpercet ad meg. Tarnóczy ... mérései szerint normális beszédben 6,2 a lassú hangsúlyosban 4,8 a gyors de még érthetőben 7,2 szótag/másodperc, a szünetekkel együtt." 111.1.

#### Zusammenfassung

Dr. Susanne Gyenes-Nagy:

#### Grundlagen zur Erarbeitung der Fertigkeiten des verstehenden Hörens

Die Verfasserin unterrichtet ausländische Studenten der TU zu Budapest seit 19 Jahren in Ungarisch. Nach ihrer Meinung

ist die Vorbedingung des vollwertigen ungarischen Diploms für einen Ausländer das lückenlose Verstehen des gesprochenen ungarischen Textes. Um dieses Ziel zu erreichen, ist die Segmentierung des gehörten Textes, die Auflösung der vollkommenen Fertigkeit des verstehenden den Hörens in Teilfertigkeiten und dann die Vereinigung der erarbeiteten Teilfertigkeiten in einzigen, komplexen Fertigkeit unerlässlich. Im weiteren erörtert die Verfasserin die wichtigsten Grundlagen des Sprachgehörs, des Verstehens der Rede und des Denkens, wobei sie den Begriffen "äußere Rede" bzw. "innere Rede" /bekannt aus der Diskussion von Piaget und Wygodsky/ ein besonderes Augenmerk schenkt. Sie vergleicht das Verstehen der Rede in der Muttersprache mit dem in der Fremdsprache, ferner die Merkmale der gesprochenen und der geschriebenen Texte miteinander. Sie wiederholt die bekannten Theorien, die sich auf das Verstehen der Rede, auf die Prosodie und auf das Sprechtempo beziehen und sie mißt dem sprachlichen Gehörentwickeln der Anfänger gesteigerte Bedeutung bei. Ihrer Meinung nach soll die Prosodie als eine der grundlegendsten Basiskenntnisse betrachtet werden, wenn es sich um die Herausbildung der komplexen Fertigkeit des verstehenden Hörens handelt. Am Ende des Artikels empfiehlt die Verfasserin im Unterricht die Anwendung einiger bewährter Übungstypen, um die Herausbildung des verstehenden Hörens zu beschleunigen.

### Резюме:

Автор настоящей статьи обучает уже 19 лет иностранных студентов венгерскому языку в Будапештском Техническом Университете. Для иностранных студентов полное понимание звучащей речи на венгерском языке является важной предпосылкой приобретения университетского диплома. Всё это требует разработки методов сегментирования, раздробления на отдельные группы навыков процесса понимания звучащей речи, а потом – на основе уже имеющихся навыков – сформирования умения понимать цельй текств на слух.

Автор излагает психолингвистические основы слушания, понимания речи и размышления. Особое внимание уделяется так называемой внутренней и внешней речи, известной по работам



Пьяже и Л.С. Выготского. В статье сравниваются процессы понимания родной и иноязычной речи, а также письменного и устного текстов. Автор излагает известные в литературе положения о слушании, прозоции и темпе речи. В центре внимания автора оказывается вопрос о развитии речевого слушания начинающих, так как прозодические проблемы она считает важнейшими с точки зрения понимания текста на слух. В конце статьи автор предлагает некоторые виды упражнений по развитию навыков слушания.



A SZÖVEGÉRTÉS ÉS A SZÖVEGFORDÍTÁS TANITÁSA

Előljáróban szükségesnek tartom leszögezni, hogy nem a kérdéskörrel foglalkozó, ma már elég jelentős mennyiségű, magyar nyelvű szakirodalom valamiféle átrendezésére, még kevésbé szintetizálására vállalkozom itt. Az ilyenfajta szintézisnek, ha mégoly alapos is, szembe kellene néznie olyan elégtelenséggel, hogy a szövegértés és a szövegfordítás aspektusát több más, a modern nyelvoktatásban lényeges szerepet játszó fogalomtól /mint szintetikus olvasás, szöveg és szakszöveg fogalma, fordítástechnika, szakfordítás, az olvasás hagyományos és új felfogása, a fordítás különböző értelmezései stb./ elszakítva tekintené.

Inkább azt tűzöm ki célul magam elé, hogy a gyakorló nyelvtanár empirikus tapasztalataiból kiindulva, a kérdéskört tárgyaló tanulmányok útkereső és kérdésfelvető szellemében eljussak bizonyos olyan összefüggések és szabályszerűségek felismeréséhez, amelyek ismét visszahatnak az egyes nyelvek - és nemcsak a francia - tanításának gyakorlatára.

Természetesen nem a nyelvoktatás bármely szintjére gondolok és nem is bármely szinterére: elsősorban az egyetemi és főiskolai, legalább középszintű oktatás a kiindulási alap, annak sem a teljes képzési menete, hiszen csak az egyik részfeladatot képező, a társalgási nyelv, a nyelvtani anyag feldolgozásától jól elkülöníthető szövegértés és - fordítás árnyaltabb szemléletéhez kívánok hozzájárulni.

Az értés és fordítás nem elsősorban ferrásnyelvi mondatokon vagy még kevésbé szintagmákon végzett műveletek elvégzését jelenti: mindig szöveg /és ennek tartalmi szempontból különleges esetét képező szakszöveg/ áll a figyelem középpontjában. A szöveg egyes fajtáival most nem szükséges foglalkozni /az erre vonatkozó irodalmat lásd pl. KARCSAY-nál/.

A szövegértés általam használt értelme nem választható el a szövegolvasástól mint tartalmi-értelmi-informatív megközelítéstől, de nem is azonos vele: a szövegértés az olvasási tevékenység

eredményére utal.

A /szöveg/fordítást pedig mindig abban az értelemben használom, mint RUSZTHYné: "A fordítás nem szerkezetek és kifejezésminták megfelelőinek a célnyelven való leírása, hanem a tárgynyelvi tartalomnak a célnyelven való kifejezése - nem egyszer egészen más nyelvi eszközökkel, hosszúságban és nyelvtani formákban, mint az eredetiben volt. Csak az értelmet nem szabad megváltoztatni."

RUSZTHYné, 161 p./

Helyesen kell látni a szövegértés és a szövegfordítás viszonyát is. Lehetséges egyoldalú függőségi viszony abban az értelemben, hogy a fordítás feltételezi a megértést /vö. HELL is/; ilyenkor a megértés eszköze a fordításnak, mely maga a céltevékenység. Másrésztől azonban lehet két különálló feladatnak is felfogni őket: bizonyos szövegeket a tájékozódás, az információszerzés céljából, más szövegeket viszont a végső fordítás céljából /tartalmi ismertetés magyar nyelven, végső fordítás esetén, stb./ olvas el az illető szakember. E felfogás szerint értés és fordítás a más-más funkciójú nyelvi tevékenységek megkülönböztetésére utal. Ha ezt a két fogalmat ennyire szétválasztjuk, mi magyarázhatja azt, hogy jelen cikken belül mindkettőt párhuzamosan vizsgálom a tanítás szempontjából? Az, hogy mindkettőben, és azonos értelemben később meghatározandó szinteket vélek megkülönböztethetőeknek. Végül, a fogalmak hozzávetőleges értelmezése után azt is illő megemlíteni, hogy forrásnyelvi szöveg alatt ebben a dolgozatban mindig egy adott idegen nyelven írott szöveg értendő; a fordítás esetében ezen felül a célnyelv, az elmondottakból következően a magyar.

Azonnali és tökéletes, minden részletre kiterjedő szövegértést és szövegfordítást általában csak a nyelvtudás igen magas fokán álló hallgatóktól várhat el a nyelvtanár: ugyanis az analitikus olvasás, mint adott esetben elérendő cél a szükséges nyelvi és tárgyi ismereteken túl még azt is feltételezi, hogy fejlett legyen az olvasási készség, azaz, hogy a közvetlen analízisbe beágyazva lejátszódjon, azzal közel egyidejűleg, a szintézis is. Míg azonban ez a készség kialakul, szükségesnek látszik a nyelvtanítás menetében különböző szinteket, lépcsőfokokat megállapítani, majd az egyes szinteket, a hozzájuk kapcsolódó jártasságo-

kat és készségeket megfelelő ideig tartó, céltudatos gyakorol-  
tatással elérni.

Ezen a ponton kapcsolódom MAJORné tanulmányának az olvasására vo-  
natkozó színteződéséhez. MAJORné ugyanis három típusát /szintjét/  
különbözteti meg az olvasásnak: a. kereső, b. tájékozódó-ismer-  
kedő, c. tanulmányozó, megismerő olvasás. /vö. MAJORné 1./  
Szerinte a szintetikus olvasásnak a. és b. az analitikusnak c.  
felel meg.

Magam itt mindebből elsősorban a hármás felosztást kívánom követ-  
ni, mind az értés, mind a fordítás tanítása során. Fölmerülhet  
az a kérdés, nincs-e vajon a háromnál több szint, vagy esetleg  
kevesebb. Elképzelhető, hogy egy, csak a szinteket figyelembe  
vevő, a pszichológiai és pedagógiai folyamatokat tüzetesebb vizs-  
gálat alá vevő tanulmány eljut négy, öt, vagy még több szint fel-  
ismeréséig; azonban már a három szintnek megfelelő metodikai el-  
járások megtervezése és kivitelezése is nagyon komoly differen-  
ciáló tevékenységet követel meg a nyelvtanártól. Gyakorlati szem-  
pontból tartom elegendőnek a három szintet.

Feltételezésem szerint a három szinthez kapcsolódó eljárások,  
gyakorlatok megfelelő számú és hatékonyságú elvégzése oda kell,  
hogy vezessen, hogy - mint fentebb említettem - a nyelvet tanu-  
ló-felhasználó olvasási tevékenységének folyamatában mindinkább  
egyidejűleg játszódják le a szintetikus és az analitikus olvasás.

A szövegértés és szövegfordítás korábban említett szétvá-  
lasztása nem lehet akadálya annak, hogy a szintek szempontjából  
együtt tárgyaljam őket. Fentebb a célokat tekintve különítettem  
el őket egymástól. Most, még az egyes szintek vizsgálata előtt  
egy további lényeges különbségre kell utalni: arra tudniillik,  
hogy míg a szövegértés irányítása és ellenőrzése nem teszi szük-  
séggé a magyar nyelv-közreműködését, addig a fordítás érte-  
lemszerűen mindig a célnyelven, jelen esetben magyar nyelven  
realizálódik. Az értés ellenőrzésére a szöveg forrásnyelven  
végeztethetünk különböző gyakorlatokat, konkrétan: kérdése-  
ket teszünk fel; adott szó, fogalom, definíció, szövegrész meg-  
keresését javasoljuk; rövid összefoglalást, állásfoglalást ké-  
rünk; adott esetben a szöveg reprodukcióját várjuk el, írásban  
vagy szóban, eltérő részletességgel /vö. MÉSZÁROS/.

Ha más-más tevékenységről van is szó az értés és a fordítás esetében, és ha ilyen értelemben nem mondható, hogy az egyik vagy másik magasabb rendű nyelvtanulási tevékenység, kétségtelen, hogy a fordítás oldalán olyan többlet jelentkezik, amely a másik esetben csak nagyon is szűk értelemben, vagy egyáltalán nem. Ezuttal nem a fordítás nyelvoktatásbeli fontosságát, sőt elengedhetetlenségét kívánom további érvekkel bizonyítani, hiszen azt mások már kellően megtették /vö: SZABÓ, RUSZTHYné, ERDEI/. Arra utalnék csupán, hogy egyrészt a szöveg olvasásának és megértésének egyik legfontosabb és leghatékonyabb kontrollja a fordítás; másrészt kontrasztív szempontból a fordítás a legalkalmasabb arra, hogy explicitté tegyük az idegen nyelvben jelentkező, a magyar nyelv egyes jelenségeivel kapcsolatban tapasztalható interferenciákat és kongruenciákat.

Ezek figyelembevételével a következő szintbeli megfeleléseket kapjuk:

a./ a kereső olvasásnak megfelelő szint.

Itt tulajdonképpen a szöveg témájának az elhelyezése a fontos; a "miről szól a szöveg" kérdésre válaszolva elegendőnek látszik a vázlatos, utalásszerű megfogalmazás /akár a forrásnyelven, akár - a fordítás esetén - magyarul/; ezen a szinten együtt vannak a szöveg alapján megértett lényeges és lényegtelen információk; a szóbeli megfogalmazás elég.

b./ a tájékoztató-ismerkedő olvasásnak megfelelő szint.

Ezen a szinten már a felvázolt témán belül a lényeges, azaz a szövegszervezés, az információegyüttes szempontjából fontos adatok, összefüggések kiemelése a megkívánt feladat: ez tehát az adott szöveg lényegi-tartalmi összefoglalása idegen nyelven vagy magyarul. A szóbeli megfogalmazás mellett egyre nagyobb szerepet kap az írásbeli is.

c./ a megismerő-tanulmányozó olvasásnak megfelelő szint.

A szöveget ezen a szinten részleteiben is vissza kell adni, minden lényeges és lényegtelen összefüggésével együtt. A visszaadás

a forrásnyelven is elképzelhető /az értés kontrolljaként/, illetve magyarul /a fordítás esetén/. A szóbeli letisztázást feltétlenül követnie kell az írásbeli megfogalmazásnak, azért, hogy a szóbeliség esetleges pontatlanságait felszínre lehessen hozni és kijavítani. Amennyiben fordítás a céltevékenység, el kell érni a tökéletes, adekvát magyar nyelvi megfogalmazást. Ebben az értelemben tehát az idegen nyelvvel egyenértékűen, legalább olyan fontos hangsúllyal kerül előtérbe a magyar nyelvi oldal.

A fenti szinteződés több vonatkozásban hasonló elemeket tartalmaz, mint MAJORNÉ egy másik tanulmánya /vö. MAJORNÉ 2./.

Az elmondottak illusztrálására álljon itt egy francia /tudományos ismeretterjesztő jellegű, tehát valójában nem szak-/szöveg különböző szinteken elvégzett értési kontrollja és fordítása!

#### Le cerveau d'Albert Einstein retrouvé

Lorsque Albert Einstein mourut en 1955, il laissa son cerveau à la disposition de chercheurs qui pourraient s'intéresser à l'étude de l'organe cérébral d'un des plus grands physiciens de l'histoire. Qu'est devenu ce cerveau?

Un journaliste du New Jersey Monthly, publié à Princeton, non loin de la fameuse université où Einstein passa les dernières années de sa vie, vient d'en découvrir les restes. Dans un pot de verre avec du formaldéhyde, emballé dans un carton portant le nom d'une marque de cidre, et placé sous un rafraîchisseur à bière dans un petit laboratoire d'essais biologiques dans la ville de Wichita, Kansas. Du moins ce qu'il en restait...

Car après la mort du physicien, son cerveau fut prélevé par le docteur Thomas S. Harvey, pathologiste à l'Hôpital de Princeton, qui en distribua des coupes aux spécialistes qui s'y intéressaient. Par la suite, le Dr Harvey, nommé directeur médical du laboratoire à Wichita, emporta ce qui en restait. Pour le mettre de côté... /Science et vie  
10/1978.p.83./

Nem részletezve, mely szövegségek előzetes megadása, sem pedig, hogy milyen tanári kérdések, felszólítások szükségesek /hiszen mindez nagyban függ a csoport színvonalától, a haladás ütemétől, a heti óraszámától, stb./, ime az egyes szinteken várható, természetesen nem egyetlen lehetséges megoldások:

#### A. Értés

- a./ Einstein, le grand physicien est mort en 1955. Il a laissé son cerveau à la disposition des chercheurs américains. Un journaliste vient de retrouver les restes du cerveau célèbre.
- b./ Avant sa mort en 1955, Einstein a légué son cerveau à la disposition de quelques chercheurs américains. Un journaliste vient de découvrir les restes de ce cerveau, dans un laboratoire biologique, à Wichita. C'est que après la mort du physicien, son cerveau a été prélevé par le docteur Harvey, Celui-ci, après avoir distribué des coupes à quelques spécialistes, en a mis les restes dans un carton.
- c./ A. Einstein est mort en 1955. Son cerveau a été mis à la disposition de chercheurs qui s'intéressaient à l'étude de cet organe du physicien célèbre. Qu'est devenu ce cerveau? Un journaliste de Princeton vient d'en découvrir les restes, dans un pot de verre avec du formaldéhyde, non loin de l'université où travaillait Einstein. Le pot était emballé dans un carton qui, lui, était gardé dans un laboratoire d'essais biologiques à Wichita /Kansas/. En effet, après la mort d'Einstein, son cerveau a été prélevé par le docteur Harvey, travaillant alors à l'Hôpital de Princeton. Le docteur en a distribué quelques coupes à des spécialistes. Harvey qui, entre-temps, a été nommé directeur médical du laboratoire à Wichita, a emporté les restes. Pour les mettre de côté...



Az a. és b. szintet egy-egy hallgató külön-külön is teljesítheti, a c. tartalmi reprodukciót viszont nemcsak egy hallgatóra, hanem többre is bízhatjuk: akár úgy, hogy csoportmunkában közösen feldolgozzák, akár úgy, hogy tartalmi egységenként más-más hallgatóval végeztetjük el az összefoglalást /akár szóban, akár írásban, esetleg vázlat alapján megtartott kiselőadás formájában/.

A lényeg minden esetben az, hogy a magyar nyelv bevonása nélkül jussanak el az alapszöveg bizonyos szintű reprodukciójáig. Természetesen néha megelégedhetünk a tanári kérdésekre, vagy kérdés-sorra adott többé-kevésbé rövid válaszokkal is; tekintve azonban, hogy összefüggő szöveg értését ellenőrizzük, arra kell törekednünk, hogy a hallgatók szöveg-szinten adják azt vissza, ha nem is mindig mind a három szinten végigmenve.

## B. Fordítás

Itt az egyes szinteken a tartalom szempontjából fontos részelemeket fűzzük össze értelmes mondatokká, ezeket természetesen kiegészítve, amennyiben szükséges, a helyes magyar mondatok által megkövetelt szavakkal.

A javasolt szintekkel kapcsolatban felmerülhet az a kérdés, miért nem közvetlenül a lineárisnak nevezett fordítást végzik el a hallgatók, miért kell - legalábbis a fordítástanulás alsóbb szakaszain - magyar nyelvű összefoglalásokkal bajlódniuk?

A válasz erre az, hogy analitikusan csak azt a szöveget érdemes lefordítani, amelyet globálisan, a szintetikus olvasás eredményeképpen felfogtak; ez a biztosítéka annak, hogy bizonyos kezdeti félreértés következtében ne tolódjon el egészen más értelmi irányba a fordítás. Ezért szükséges mindenfajta - analitikus - fordítás előtt átolvasni-áttanulmányozni a szöveget, és csak ezután elkezdni részleteiben fordítani.

Az előzetes szintetikus olvasás-felfogás mellett szóló érv az is, hogy a sokat emlegetett szövegösszefüggés nemcsak előreható /azaz az eddig megismertekből-lefordítottakból következtethetünk a későbbiekre/, hanem hátrafelé ható is /azaz a szintetikus-globálisan felfogott szöveg egészének ismeretében biztosabban foghatunk hozzá az egyes részek, összefüggések analíziséhez/.

- a./ 1955-ben, Einstein halála után kutatók rendelkezésére bocsátották a híres fizikus agyát. Egy újságíró most megtalálta az agy maradványait egy biológiai laboratóriumban, egy kartondobozba zárva.
- b./ Einstein, az emberiség egyik legnagyobb fizikusa, 1955-ben bekövetkezett halála előtt agyát a kutatók rendelkezésére bocsátotta. Mi történt később az aggyal? Egy újságíró most megtalálta annak maradványait a Kansas állambeli Wichita biológiai kutatólaboratóriumában. Az agy egy formalint tartalmazó üvegedényben volt, az edény pedig egy kartondobozban. Az agyat a fizikus halálakor Harvey doktor operálta ki, aki metszeteket küldött belőle néhány kutatónak. Közben Harvey doktor egy másik laboratórium vezetője lett, oda vitte magával az agy megmaradt darabjait.
- c./ Megtalálták Albert Einstein agyvelejét

Mikor A. Einstein 1955-ben meghalt, agyát olyan kutatók rendelkezésére bocsátotta, akik az emberiség egyik legnagyobb fizikusának agyi szervét kívánták tanulmányozni. Mi lett később az agy sorsa? A Princeton-ban megjelenő újság, a New Jersey Monthly egyik újságírója nemrég megtalálta az agy maradványait, nem messze attól a híres egyetemtől, ahol Einstein utolsó éveit töltötte. Az agy, illetve ami még megmaradt belőle a Kansas állambeli Wichita város egyik biológiai kísérleti laboratóriumában, egy sörhűtőkészülék alá helyezett kartondobozban, formalinos üvegedényben volt tartósítva. A dobozon egy almabormárka neve volt feltüntetve.

Mindennek az a magyarázata, hogy a fizikus halála után Thomas S. Harvey doktor, a Princeton-i kórház patológusa kioperálta az agyat, majd metszeteket küldött belőle az érdeklődő kutatóknak. Később Harvey doktor, akit időközben kineveztek a Wichita-i laboratórium igazgató főorvosának, magával vitte a megmaradt darabot, amelyet azután félretett...

Mi most már konkrétan az órán a hallgatókkal együtt dolgozó nyelvtanár szerepe?

Egyrészt az, hogy azokra a minden szinten fellelhető részben nyelvi részben tartalmi-tárgyi

információkra, "kapaszkodókra" irányítsa a hallgatók figyelmét, amelyek együttesen a helyes megoldás felé mutatnak. Véleményem szerint nem szabad csak - a "bölcsész-logikának" megfelelően - a nyelvi-nyelvtani oldalt abszolutizálni, és úgy vélni, hogy az egyes szakszövegek a nyelvtanár számára csak lexikai problémát jelentenek. Találkozhatunk ugyanis olyan szövegrészekkel, mondatokkal /akár a magyarban is/, amelyek /pl. idegen nyelvre való fordítását megelőző/ nyelvtani elemzése csak az adott szakterület vagy tudomány /bizonyos/ ismeretében ad helyes megoldást. És ez már nemcsak lexikai kérdés. Lássunk egy példát!

"Az alvás szabályozásáért felelős agyi központokat és folyamatokat az elmúlt két évtizedben végzett élettani és biokémiai vizsgálatok jórészt feltárták." /Élet és Tudomány, 1982, 16. 491. p./

Ebben a mondatban, az agyi központokat és folyamatokat mondatrészen belül semmiféle nyelvtani eszköz nem mutatja, hogy a jelző vonatkozik-e a folyamatok-ra, vagy sem: a kérdés eldöntése nyelven kívüli elemektől függ.

Ugyanez a probléma esetleg több zavart okozhat az idegen nyelvű szövegek esetén, ugyanis nyelvoktatásunk általában azt sugallja, hogy a mondaton belüli szintaktikai /és ennek eredményeképpen tartalmi-logikai/ viszonyok egyértelműen explicitálva vannak. A nyelvi valóság azonban más: gyakran szemantikai, kontextuális, vagy nyelven kívüli tényezők szükségesek a mondatok "helyrebillentéséhez"

Hasonlóképpen extralingvális ismeretek birtokában lehet csak "helyesen" értelmezni a következő, az új amerikai űrrepülővel foglalkozó cikk egyik mondatát:

"La navette est faite pour transporter des charges utiles en orbite basse." /Sciences et Avenir, N° 421, mars 1982, p.48./

Önmagában ez a mondat azt is jelenthetné, hogy:

Az ürrepülőgépet azért készítették, hogy alacsony keringési pályán hasznos terheket szállítsen.

Figyelembe véve, hogy az ürrepülő a Földről indul, hasznos terhével együtt, a mondat szándék szerinti értelme:

Az ürrepülőgépet azért készítették, hogy hasznos terheket vigyen föl /az/ alacsony keringési pályára.

A tanár szerepe másedszor az lehet, hogy, az előbbiekkal összefüggésben, a már megértett, ismert tartalmi és /vagy nyelvi elemek köré építtesse fel a szöveg teljes megértését vagy fordítását: nem szükséges tehát mindenképpen a lineáris haladást követni.

Harmadszor szorgalmazni kell előbb a szintetikus olvasást és csak utána az analitikusat. MAJORNé is arra utal, hogy "ezek az eljárások minden esetben megelőzik a szöveg nyelvi feldolgozását, a nyelvi gyakorlatokat. Így a tartalom kerül előtérbe, a tartalom megelőzi a nyelvi forma kibontását." /MAJORNé 2. 216. p./

Negyedszer világítsen rá a tanár azokra a nyelvi elemekre, amelyek gyakoriak és a /szak/szövegek helyes megértéséhez fontos segítséget adnak. Ilyenek, most már csak a francia nyelvben: az egyeztetett és nem-egyeztetett igeneves szerkezetek /participes accordés et non-accordés/; jelen és múlt idejű infinitivuszos szerkezetek /infinitifs présents et passés/; nominalizáció, gerundium /gérondif/; igei és melléknévi vonzatok stb.

Ezen kívül érdemes ezen szerkezetek, kifejezésmódok magyar megfelelőire, a szabályszerűségekre is felhívni a figyelmet. Természetesen nem abban az értelemben, hogy egy adott idegen nyelvi szerkezetnek mindig és pontosan azonos a magyar fordítása, hanem inkább úgy, ahogy ezeket a megfeleléseket HELL értelmezi:

"Nem szabad azonban arra gondolni, hogy ezek a szabályok annyira egyértelműek, mint egy egyenlet, melynek egyik oldalán az ismeretlen, másikon az egyetlen helyes megoldás található. A nyelvi alakzatok sosem ilyen egyértelműek. Sokkal inkább azt kell tudatosítani, hogy minden szóalakban és szerkezetben többféle megoldás is rejlik, akár a szavak több jelentése miatt, akár amiatt, hogy a

sokféle lehetséges alakí változások az egyébként eltérő kiinduló alakokat azonossá tehetik." /HELL, 65.p./

Érdekes lenne ezen a ponton a hallgatói teljesítmények, illetve az ezen teljesítményekben fellelhető tipikus hibalehetőségek elemzését elvégezni, azonban a dolgozat terjedelmi korlátai ezt most nem teszik lehetővé.

### I r o d a l o m :

- Dániel Tamásné: 1: Gondolatok a fordítás néhány vonatkozásáról. Modern Nyelvoktatás, TIT, Budapest, 1978. 24-38 p.
- Dániel Tamásné: 2: A fordítástechnika fogalmáról. in A fordítás elmélete és gyakorlata, FPK, Budapest, 1979, 37-43 p.
- Erdei Gyula: Fordításelmélet - fordításoktatás. TIT, Budapest, 1979. 100 p.
- Ferenczy Gyula: Szövegnyelvészet és fordítás. in A fordítás elmélete és gyakorlata. FPK, Budapest, 1979, 45-53 p.
- Gárdus János: A fordítástechnika tanításának néhány kérdése. Modern Nyelvoktatás, TIT, Budapest, 1972, 183-213 p.
- Hell György: Szövegértés és fordítás. in A fordítás elmélete és gyakorlata, FPK, Budapest, 1979, 55-56 p.
- Karcsay Sándor: Szakszöveg - szakfordítás. in A fordítás elmélete és gyakorlata, FPK, Budapest, 1979, 67-80 p.

Kiss István: A fordítás, és helye, szerepe a BME nyelvoktatásban. in Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás, BME, Budapest, 1980. 105-119 p.

Major Ferenoné: 1: Az idegen nyelvi szakszöveg megértésének kérdései. OMDK Módszertani Kiadványok; 48 sz. Budapest, 1980.

Major Ferenoné: 2: A szakszövegek szintetikus olvasásához szükséges speciális készségek kialakításának kérdései. in Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás, BME, Budapest, 1980. 213-220. p.

Mészáros László: A reprodukció szerepe, szintjei, formái. Folia Practico-Linguistica, X/1. BME, Budapest, 1980, 109-116 p.

Ruszthy Gyuláné: A fordítás problémái. Modern Nyelvoktatás, TIT, Budapest, 1975, 151-164 p.

Szabó János: A fordítás, mint a haladók nyelvoktatásának eszköze. Modern Nyelvoktatás, TIT, Budapest, 1978, 39-46 p.

## Резюме:

### Обучение пониманию и переводу текстов

Одной из важнейших областей обучения иностранным языкам в университетах является обучение пониманию и переводу различных текстов, и в первую очередь специальных текстов. Понимание и перевод — это разная, но связанная друг с другом деятельность. Настоящая статья занимается этими двумя аспектами, исходя из текстов на иностранных языках, а не из отдельных предложений. Результат перевода — текст на венгерском языке.

Исходным пунктом является предложение, что студенты — на первом и втором и даже на высшем этапах обучения иностранным языкам — не могут сразу и точно понять и перевести данный

текст. Поэтому автор считает важным упражнения на трех, связанных друг с другом ступенях. После приведения этих трех ступеней статья конкретно иллюстрирует методические ступени понимания и перевода одного короткого текста информационного характера с французского языка.

S u m m a r y :

Teaching of comprehension and translating texts

One of the most important fields of teaching foreign languages at universities and high schools is the teaching of comprehension and translating texts /very often technical texts/.

Comprehension and translating are different activities, but at the same time they are in connection with each other. The present article deals with the two fields mentioned above, giving priority to written foreign texts instead of separate sentences, complicated as they may be. The translation results in a Hungarian text.

The starting point is the following: as the students are not able to understand and translate a given text perfectly and immediately on the elementary, intermediate and very often even on the advanced levels of learning a language, the author thinks it necessary for the teacher to have the students practise these activities on three successive levels. Having presented these three levels the article describes the methodical steps of comprehension and translation of a news article in French.





Dr. Jakabfi Anna:

TAPASZTALATOK A NYELVI LABORATÓRIUMI OKTATÁSRÓL A  
NAPPALI SZAKMÉRNÖK HALLGATÓK ANGOL CSOPORTJAIBAN

A Budapesti Műszaki Egyetem Villamosmérnöki Kara intézményes formában 1975 óta foglalkozik a nappali szakmérnök-képzéssel. E képzés keretén belül az immár mérnöki diplomával rendelkező "hallgatók" három féléven át heti hat órás nyelvoktatásban részesülnek. Ez az oktatás a 16 hetes félévekkel szemben 48 x 6, összesen 288 órás nyelvi képzést jelent. A nappali szakmérnök-képzésben heti 2 nyelvórához képest ez nagy előrelépés a nyelvoktatásban, mind a tanár, mind a "hallgató" számára, és szinte önkéntelenül magával hozta a sokoldalú és változatos nyelvórák lehetőségét. Ennek egyike a nyelvi laboratórium használata.

A külföldi és hazai szakirodalomban számos cikkel találkozhatunk, amelyek a nyelvi laboratóriumokban alkalmazható oktatási módszerekkel, tananyagokkal, gyakorlattípusokkal foglalkoznak. A szakmérnök-képzésben alkalmazásra kerülő módszereket az oktatási cél határozza meg, valamint az, hogy szakmérnökhallgatóink igen tehetséges, szorgalmas, a nyelvek iránt érdeklődő fiatal emberek, akiknek a lehető legjobb korban adatik meg a magasszintű nyelvtanulás lehetősége. Ne felejtsük el, olyan nyelvről van szó, amit már korábban a szakszövegértés, az egyszerűbb társalgási szintig már elsajátítottak. Tehát tudják, hogy milyen fontos számukra a nyelvtudás. Képesek mind szakmai mind könnyebb szépirodalmi műveket önállóan olvasni, s társalogni. Következésképpen kellő motivációval rendelkeznek a nyelvtanulást illetően.

A nyelvi oktatás formai és tartalmi célja az állami középfoku nyelvvizsga letétele. Eddig az oktatásban résztvevők mintegy 75 %-a tette le legkésőbb a harmadik félév végén a nyelvvizsgát. Az állami nyelvvizsga letétele megfelelő írásbeli és szóbeli készségeket feltételez s követel meg.

A nyelvi laboratórium lehetőséget biztosít az adott okta-

tási nyelven mind az írásbeliség mind a szóbeliség fejlesztésére. A tanárnak az a feladata, hogy tudatosan keresse meg a hallgatókat érdeklő szövegeket, hangosított anyagokat. Ez vonatkozik mind a szövegek tartalmára mind stílusára. Igen fontos szerepet játszik a tanár biztonságérzete, mert ha a kiválasztott szöveg tartalma, stílusa valóban felkelti a hallgatók figyelmét, akkor hihetetlen teljesítményekre képesek, igen nagy előrehaladást tesznek rövid idő alatt. A műszaki újdonságok, pl. a légpárnás siklóhajó, a humoros történetek, a napi aktualitású híranyagok, szinte kényszerítik a hallgatókat a figyelemre.

A 8-10 fős csoport mindig a tudásszintnek megfelelő szövegeket dolgoz fel. Angol nyelvből az eddig leggyakrabban használt anyagok a következők:

A "Judd" társalgási anyag párbeszédes formában;  
Alexander: Question and Answer - rövid történetek;  
a "Tutor Tape Newsletter" anyagok 1968-as évjárártól kezdve napjainkig;  
valamint a Magyar Rádióban adott "Catch the Words",  
"Galaxy X", "What About the News?" című anyagok.

A hallgatók a leírt szövegeket csoportjaikban egyetlen alkalommal sem kapták kézhez.

A "Judd" társalgási anyag párbeszédgyűjteménye mindennapi élethelyzetekről. Általában az oktatás kezdetén, mintegy bevezető, ismerkedő anyagnak használtam a szakmérnök nyelvoktatás gyengébb haladó csoportjaiban.

A csoport egyszer meghallgatja a párbeszédet. Amennyiben van olyan hallgató, aki értette, miről szól a társalgás, elmondja a tartalmát. Ezt követően mondatonként ismét meghallgatja a csoport a szöveget, s ekkor az ismeretlen szavakat, kifejezéseket megadom. Az ismeretlen szavak, kifejezések megadásával egyidőben már gyakorol a csoport úgy, hogy szószert megismétli egy-egy hallgató az egyes mondatokat. Ez a gyakorlat az alapos szövegismeretet célozza. Ezután kerülhet sor a nyelvtani ismeretek gyakorlati alkalmazására, pl. az Indirect Speech /függő beszéd/ gyakorlására. A párbeszéd min-

den mondatát függő beszédbe teszik át a hallgatók. De ugyanígy gyakoroltuk a módbeli segédigéket a mondatokba való értelemszerű behelyettesítéssel, vagy két mondatnak harmadik összetett mondatná való átalakításával.

A már megértett szöveggel rendszerint csupán egyetlen gyakorlatot érdemes elvégezni, pl. függő beszéd gyakorlása, mert a továbbiakban a hallgatókat már nem érdekli a szöveg, figyelmük lankad és unják a további gyakorlást. Egy-egy alkalommal /90 perc/ két társalgási szöveget lehetett átvenni. A második szöveg megértetése után /ismeretlen szavak megadása második meghallgatáskor/ igen könnyű a párbeszéd memorizálása még viszonylag gyenge hallgatók esetében is. Ez a gyakorlat a következőképpen történik. A társalgási szöveget szereplőkre kiosztva egyszeri meghallgatás után megjegyzik a hallgatók, s képesek szinte szó szerint elismételni. Ez annál is inkább meglepő, mert sokkal mélyebb tudásu angol szakos bölcsészhallgatókkal végzett hasonló magnós gyakorlat kudarcba fulladt. Feltehetően a Műszaki Egyetem Villamoskarának hallgatóinál a műszaki képzés bizonyos memorizáló képességeket kihasználatlanul hagy, s ezt a készséget a "labormunkában" alkalmazni tudják. De ennek elemzése e dolgozatnak nem célja, s csak az érdekesség kedvéért említettem meg.

Öt-hat hét elteltevel a "Judd" anyaghoz Alexander: Question and Answer című anyaga is kapcsolódik, s ezzel az írásbeliség gyakorlására is sor kerül a laborórákon. A néhány perces, rendszerint csattanóval végződő történet szintén mindennapi helyzetekről szól, és minden lecke végén 15 kérdésre kell a lehető legrövidebb formában válaszolni. Az írásbeliség gyakorlására a történet lehető legrészletesebb tartalmának leírásával, valamint a leckét követő 15 kérdésre való írásbeli válaszadással kerül sor. A történetek egészen kezdő szinttől meglehetősen haladó szintig vezetik a hallgatót, s a 60 olvasmányból csupán a nehezebb 30 olvasmányt vesszük a szakmérnökhallgatókkal. Ezeket a történeteket mindig feszült figyelem kíséri, mivel a történetek szórakoztatóak, érdekesek és egyszersmind fokozódó nehézségűek.

Az első félév vége felé, erősen haladó csoportoknál már az első hetekben a "Tutor Tape Newsletter" hiranyagait hallgatjuk. Ezek a hiranyagok kulturális, ismeretterjesztő, brit belpolitikai, tudományos ujdonságokat ismertető cikkek. A cikkek jellegüknél fogva meglehetősen nehezek, a mondatok gyakran többsoros összetett mondatok. Ezek megértése elég komoly szintű tudást, nagy szókincset, megalapozott nyelvtani ismereteket követel. Azonban éppen a fenti tulajdonságok miatt nagymértékben fejleszthető a hallgatók tudása, szókincse, kifejező készsége. A Tutor Tape hiranyagok 5-10 perces időtartamúak. Velük a következő gyakorlatokat végezzük. A "Judd" szövegeknél már ismertetett módon az első meghallgatás<sup>+</sup> követi az ismeretlen szavak, kifejezések megadása. Ezt követően kerül sor a mondatok szóbeli fordítására. Természetesen kezdetben egy-egy mondatot több ízben is meg kell hallgattatni a szöveg nehézségi fokának megfelelően. Itt is érvényes az, hogy egy szöveget csak egyféleképpen dolgozunk fel.

Egy másik fajta és lényegesen nehezebb gyakorlat a mondatoknak szóról-szóra való megisméltése, azonban ez a gyakorlat fejleszti a legjobban a kifejezőkészséget. A tapasztalat azt mutatja, hogy az ilyen módon szerzett szókincset a hallgatók tudatosan beépítik szókincsükbe és más alkalmakkor is használják.

Amikor már nem okoz különösebb problémát a mondatok ismétlése, - általában a második félév folyamán - akkor egyes mondatokhoz kérdéseket kell feltenni, s figyelniük kell arra is, hogy a kérdőszavak, - amíg az összes el nem hangzott -, ne ismétlődjenek. Ez már nemcsak emlékezőtehetséget feltételez, hanem komoly gondolkodásra is készíteti a hallgatókat, ennél fogva ezt a gyakorlatot mindig lassabban végezzük mind a fordításnál, mind a szó szerinti ismétlésnél.

Ezen a tudásszinten, hogy az órák unalmassá ne váljanak, gyakran egy-egy bekezdést kell vagy szóban vagy írásban összefoglalni. Ez utóbbi képezi a záróvizsga írásbeli labor-részét. E gyakorlatnál, amelyet röpzárthelyiként is irattam több ízben a harmadik félévben, a segédeszköz, azaz angol-magyar szótár használata megengedett. A feladat még így sem könnyű.

A feladat még tovább nehezíthető azzal, hogy megszabjuk a terjedelmet.

A fenti gyakorlatokon túl néhány kivételes alkalommal, és csak érdekesség kedvéért azt is gyakoroltattam, hogy egy-egy mondatot, ill. egy-egy bekezdést más szavakkal, a szövegben nem szereplő kifejezésekkel is mondjanak el a hallgatók. Ez a gyakorlat azonban ritkán jelentett sikerélményt, és inkább azt tudatosította tanárban, hallgatóban egyaránt, hogy milyen nehéz és gazdag az angol nyelv.

A "Galaxy X" anyagot fordítás tanítására, gyakoroltatására használjuk fel, mivel a szövegek fokozatosan nehezülnek, s a fordítások során felmerülő szinte minden nyelvtani problémával s a mindennapi élet szavaival foglalkoznak. Ezért a magyarról angolra fordítás e tananyag alapján történik, s az otthoni házi-feladatok számonkérésénél, tehát a fordítások javításánál mag-nót is hallgatunk. Ez általában nem a nyelvi laborban történik, azonban feltétlenül megemlítendő, hiszen ez is hangosított anyag, s igen hasznos az írásbeliség gyakorlására. Az elmúlt időszakban a "Galaxy X" könyvalakban is megjelent, azonban a szakmérnökhallgatók szerencsére tisztában vannak azzal, hogyha nem önálló fordítási munkát végeznek, akkor csak sajátmagukat csapják be, és éppen ezért a továbbiakban is törzsanyagként kívánjuk tanítani.

Az 1981-es évben jelent meg nyomtatásban is a rádióból már ismert "What about the News?" anyag, amely az ujságszövegeket van hivatott megismertetni az angolul tanulókkal. Igen jól használható kiegészítő anyagként azon társalgási témák el-sajátításánál, amelyek szókinccse újkeletű, s ezért nem talál-ható meg a kétnyelvű szótárakban, pl. űrhajózás, környezetvé-delem. Másrészt tartalmaz olyan olvasmányokat, amelyek minden fiatalat érdekelne,, pl. a rock zene története, zenei betétek-  
kel.

Mint minden nyelvórán, a laborórákon is szükség van egy kis vidámságra, derűre, könnyedségre. Ezt szolgálja az ének-tanulás. Napjainkban rendkívül divatos a "country" zene. Ezen anyagok beszerzése a tanár egyéni érdeklődésétől függ. Az 1981-82-es tanévben szakmérnökhallgatóim között akadt gitározó.

tudó, és a daltanulás igen változatossá tette az órákat, amikor ki-ki kedve szerint csatlakozott az éneklőhöz. Rendkívül összehozta a csoport tagjait a közös éneklés, úgyhogy még az összegyűtemi nyelvi vetélkedőn is fellépett a csoport néhány "country" dallal, amelynek emlékét kazetta őrzi.

E dolgozatnak nem volt célja a teljességre törekvés, annál kevésbé, mivel a laboratóriumi angol órákon minden kolléga bizonyos szabadsággal rendelkezik, hogy óráját a hasznosság céljából a lehető legérdekesebbé s egyénivé is tegye. Ezért kollégáim más hangosított anyagokat is használtak ugyanezen oktatási formában. Én az általános követelményeken túl mindenekelőtt saját tapasztalataimról kívántam beszámolni. Már most bizonyosra vehető, hogy a következő tanévben újabb hangosított anyagokat fogok kipróbálni az ELTE Angol Tanszékén található anyagok segítségével.

Mindezen anyagok használatánál azonban nem a tanár szereplése a döntő, az általa biztosított, szerzett anyagok a hallgatók figyelmét, érdeklődését vannak hivatva felkelteni, s ezáltal tudásukat növelni.

#### I r o d a l o m :

English Language Teaching Journal

Collier MacMillan International Inc.,  
New York, USA

- October 1976 p.195.

W.R.Lee: Language Laboratories and the Learning of  
Foreign Languages

- April 1977 p.175.

R.A.Close: Banners and Bandwagons

Audio-Visual Language Journal

Journal of Applied Linguistics and Language Teaching  
Technology

Organ of Audio-Visual Language Association  
Birmingham, England

Vol. XIX., 2. Summer 1976 p.124.

Lily M. Seg-erman-Peck: The Language Laboratory in  
Advanced Language Teaching

Language Teaching and Linguistics: Abstracts

Cambridge University Press

April 1976 p.33.

J.L.M. Trim: Languages for Adult Learners

English Teaching Forum

Quarterly journal

Washington D.C., USA

- Volume XIX Number 3 July 1981 p.18.

Barry J. Baddock: Teaching Cohesion in the Language  
Laboratory

- Volume XX Number 2 April 1982 p.21.

Ndomba Benda: Exploiting Recorded Radio Programs for  
Teaching Conversational English

### S u m m a r y :

#### Experiences Made in Language Laboratory Classes of Advanced English Groups of Postgraduate Students

English has been taught in postgraduate classes ever since 1975 at the Faculty of Electrical Engineering of the Technical University of Budapest.

Postgraduate students all had learnt English before from 2 to 8 years long. Their aim at the postgraduate course is to take a medium degree state exam, and 75 % of them usually do.

Materials should be chosen by the teacher taking into consideration the general fields of interest of postgraduate students at the Faculty of Electrical Engineering.

Different methods applied and used throughout the three terms of English classes are: translation, word by word

repetition of sentences, question made to each sentence, memorization of passages, transformation of sentences according to grammatical patterns, songs, etc.

### Резюме:

Опыты по обучению английскому языку для постградуальных студентов.

На факультете электротехники Будапештского Технического университета преподают английский язык на постградуальных курсах от 1975 года.

До курса все постградуальные студенты занимались английским языком уже 2-8 лет. Их цель сдать государственный экзамен средней степени по языку и в общем 75% студентов успели сдать его.

Преподаватели должны выбрать материалы для обучения, имея в виду разные области интереса постградуальных студентов факультета.

Использованные методы для обучения во время трёх семестров: перевод, дословное повторение предложений, вопросы, составленные к каждому предложению, меморизация отдельных абзацов, трансформация предложений по грамматическим структурам, песни и т.д.



Melczerné dr. Novák Irén:

### A VILLAMOSMÉRNÖKI KAR UJ OROSZ NYELVI JEGYZETE

A MM 104/1981-es rendeletének a nyelvoktatásra vonatkozó tartalmi és formai előírásai karunkon is szükségessé tették egy új orosz nyelvi jegyzet elkészítését. Megírásában részt vettek dr. Szalai Kálmánné /szerkesztő/, Bérczfai Lajos, Boda Katalin, Farkas Bálint és Wolf József nyelvtanárok.

A 30 olvasmányt tartalmazó összeállításnak eddig az első két része /20 olvasmány/ jelent meg, s ezt az anyagot 1981 szeptemberétől az I. éves csoportokban próbáltuk ki.

A jegyzet karunkon mind a három-, mind az ötféléves oktatási forma törzsanyagát adja, koncepcióját a szerzők ennek figyelembevételével alakították ki.

#### A jegyzet tematikai felépítése

A karunkon eddig használt orosz nyelvi jegyzet tanítása során meggyőződhattünk arról, hogy a szakmai nyelv oktatását az eddiginél hosszabb élőnyelvi előkészítő periódusnak kell megelőznie. Ez - az új anyag mellett - a középiskolában elsajátított szókinés és nyelvtani ismeretek felelevenítésére és aktivizálására szolgálhat. Az új jegyzet felépítése ezen a téren fontos előrelépést jelent. Az első hat olvasmány társalgási témákat dolgoz fel. E témakörök bővítésére az első félév során felhasználtunk más tankönyveket is /Havronyina, Raszdova/.

Az ezt követő hat olvasmány átmenet a társalgási nyelv és a szakmai nyelv között /Tudományos technikai forradalom, Energetika, Landau/. Ezeket az olvasmányokat témaválasztásuk alkalmassá teszi arra, hogy felkeltsék a hallgatók érdeklődését az orosz nyelv segítségével történő szakmai tájékozódás iránt. Ugyanakkor tulságosan sok ismeretlen lexikai elemet tartalmaznak, stílusuk nehézkes, mondattani szerkezeteik

bonyolultak. Így a gyakorlatban nem tudják teljes mértékben ezt a szerepet betölteni.

A 10-20. olvasmányok - szakmai szövegek. Összeállításuk során több lényeges szempont érvényesült. Így a szerzők többnyire szem előtt tartották a fokozatosság elvét mind a terjedelmet és a szókincset, mind a szintaktikai szerkezetek bonyolultságát illetően. Nem vették figyelembe karunk négyféle szakírányulását /híradástechnika, erősáram, műszer és technológia/: az olvasmányok anyagául olyan általános elektrotechnikai témákat választottak, melyek szakmai tekintetben nem ismeretlenek a hallgatók számára, másrészt lehetőséget nyújtanak az alapszókincs elsajátítására. Fontos szempont volt még az eredetiség: a szakkönyvekből kiválasztott szövegeket eredeti formájukban közölték.

A jegyzet készülő utolsó harmada az ötféléves oktatási forma követelményeinek igyekszik eleget tenni. Itt a szövegek informatív jellege kerül előtérbe, ennek megfelelően a szerzők nem szűk értelemben vett szakmai témákat választottak, hanem olyan tudományos ismeretterjesztő jellegű olvasmányokat, melyek bemutatják a hallgatóknak a szovjet tudomány és technika legújabb eredményeit, s korunk néhány fontos műszaki-tudományos kérdésével is foglalkoznak /az atomenergia békés felhasználása, lézertechnika/. Bár ezt az anyagrészt eddig még nem próbálhattuk ki, az összeállítást azért tartom sikeresnek, mert a szakmai szövegekhez képest sokkal tágabb lehetőséget nyújt a szakmai társalgási készség kifejlesztésére.

Az olvasmányokhoz szószedet nem készült. Karunkon már évek óta az a gyakorlat, hogy a hallgatók a tanmenet ismeretében az órán feldolgozandó ismeretlen szöveget otthon előre kiszótározzák. A hosszabb és nehezebb olvasmányok esetében ez igen sok időt igényel, ugyanakkor e munka során a hallgatók némi gyakorlatot szerezhetnek a szótár használatában.

Korszerűtlennek tartom a jegyzet lexikai gyakorlatait: a megértés és a lexikai anyag elsajátításának ellenőrzése csak kérdések segítségével történik, holott az utóbbi években megjelent angol, orosz, német és francia nyelvkönyvekben az ilyen típusu gyakorlatokat egyre változatosabb, hasznosabb és érdekesebb gyakorlatok váltják fel.

## A jegyzet nyelvtani anyagának elrendezése

Az egyetemi orosz nyelvi kurzus folyamán feldolgozandó nyelvtani anyag a hallgatók számára többnyire nem ismeretlen. E jegyzet célja is elsősorban ezeknek a nyelvtani ismereteknek a felelevenítése és automatizálása. Az aktuális nyelvtani rész általában az olvasmányok szövegéhez kapcsolódik: olyan alaktani vagy mondattani struktúra, amely az olvasmányban nagyobb gyakorisággal fordul elő. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a szerzők csupán e szempont figyelembevételével, spontán módon építették fel a jegyzet nyelvtani anyagát. Az első kilenc olvasmányhoz tartozó grammatikai egységek a morfológiai minimumot tartalmazzák. Így még az első félév során lehetőség nyílik olyan alapvető nyelvtani részek átismétlésére, mint a névszóragozás, időkifejezések, melléknévek fokozása, igeszemlélet, felszólító és feltételes mód. A 10-20. olvasmányokhoz kapcsolódó grammatika elsősorban a szakszövegek nyelvezetére jellemző strukturákat tárja fel. Így a szaknyelv elsajátításával párhuzamosan kerül sor a melléknévi igenevek, határozói igeneves struktúrák, szenvedő szerkezet, függő beszéd stb, gyakorlására. Végül az ötféléves oktatás anyagául szolgáló harmadik részben a szerzők hangsúlyozottan szerepeltetnek olyan nyelvtani jelenségeket, melyek a középfokú állami nyelvvizsgára készülő hallgatók magasabb szintű nyelvtani ismereteit bővítik /pl. számnévi kategóriák, nem egyeztetett jelzős szerkezetek, vonzat- jelenségek/.

Minden ötödik olvasmányt nyelvtani ismétlés követ. Kivétel az ötödik olvasmány, mely után szerkesztési hiba folytán az ismétlődő rész elmaradt. A nyelvtani egységek lazán követik egymást, a szerzők tudatosan kerülték az ismeretanyag felhalmozását. A jegyzet nem tartalmazza a nyelvtani szerkezetek leírását, illetve magyarázatát. Minden új nyelvtani anyag egy vagy több blokkot képez. Ezek a blokkok mondatmodellekből állnak, amelyek az adott morfológiai vagy szintaktikai struktúra összes lehetséges változatát bemutatják. A főnévragozást például a tankönyv horizontálisan/esetenként/ tárgyalja. Az egyik nyelvtani blokk mondatait úgy állították össze, hogy az adott eset összes lehetséges végződése szerepeljen mindhárom ragozási típusban, egyes

számban. Az ezt követő másik nyelvtani blokk mondatainak aláhuzott szerkezeti elemei pedig ugyanazon eset többes számban előforduló összes végződését magukban foglalják. A melléknévi igeneves szerkezetek bemutatására szolgáló blokkokban megtalálhatjuk a bővitmények számától függően változó szórend minden variációját. A következtetés, a szabály megfogalmazása így vagy a tanár vagy a hallgató feladata.

A nyelvtani ismeretek ilyen formában történő feldolgozása jól bevált a közepes vagy annál jobb csoportokban, ahol lehet támaszkodni a hallgatók nyelvtani ismereteire, jobb nyelvkészségére. Kevésbé alkalmazhatónak bizonyult azonban ez a módszer a gyenge csoportok oktatásában. Az elégséges vagy elégtelen szinten álló hallgatóknak a tananyag elsajátításához több egyéni, otthoni tanulásra van szükségük. Az ő és a mi munkánkat is megkönnyítené egy - a jegyzethez csatolt - táblázatgyűjtemény, amely legalább a névszóragozást tartalmazná.

#### A gyakorlatok áttekintése

A gyakorlatok szókincsét általában az adott vagy az előző olvasmány nagyobb gyakorisággal előforduló szavai teszik ki. Lexikai szempontból legsikerültebbek az első kilenc olvasmány gyakorlatai, valamint az ismétlő gyakorlatok. Ezek a nyelvtani struktúra automatizálása mellett további lehetőséget nyújtanak a szókincs gyakorlására. Kevésbé jól sikerült a 10-20. olvasmányokhoz kapcsolódó nyelvtani gyakorlatok lexikájának megválasztása. Különösen a melléknévi igeneves szerkezetek gyakorlására szolgáló feladatokban sok az ismeretlen lexikai elem; ez megnehezíti az egyébként sem könnyű gyakorlatok megoldását. A feladatok többsége szubsztitúciós vagy transzformációs gyakorlat, illetve vannak olyan kérdés-felelet gyakorlatok, ahol a kérdésre adott válasznak tartalmaznia kell az aktuális morfológiai vagy szintaktikai formát. A jegyzet tanítása során hasznosnak bizonyultak azok a gyakorlatok, amelyekben a szótári alakjukban, véletlenszerű sorrendben felsorakoztatott mondatelemekből kell a hallgatóknak nyelvtanilag helyes, értelmes mondatokat

alkotniuk. A gyakorlatok sorát minden olvasmány végén egy magyarról orosz nyelvre fordítandó szöveg zárja. Ezt a feladatot általában házi feladatként oldják meg a hallgatók, nagyobb terjedelmük emellett lehetővé teszi a szöveg egy részének közös lefordítását is. Az első hat olvasmányhoz tartozó fordítási szövegek tartalmilag, valamint lexikájukat, nyelvtani szerkezeteiket tekintve megfelelőek. A 10-20. olvasmányokhoz kapcsolódó magyar szövegek kiválasztására a túlzott igényesség jellemző. Tartalmilag színvonalasak, jól tükrözik a szakmai nyelv fordulatait, sajátos szerkezeteit, de megoldásuk az I. éves hallgatók számára rendkívül nehéz. Nem tartalmazzák kellő mértékben az olvasmány szakmai szókincsét, sok bennük az ismeretlen szó, bonyultak a nyelvtani szerkezetek. Így megoldásuk rengeteg időt vesz igénybe, s emellett inkább kudarcot, mint sikerélményt váltanak ki a hallgatókból.

A jegyzet 30 olvasmánya négy félévre elegendő tananyagot tartalmaz. A heti 4 órás, 12 hetes oktatási félév során optimálisan 7-8 olvasmány eredményes és alapos feldolgozására van lehetőség. Ez azt jelenti, hogy a hosszabb vagy nehezebb olvasmányokra esetenként 4 órát is szánunk, másrészt nemcsak a társalgási témák, hanem a szakszövegek feldolgozásával párhuzamosan is folytatjuk a beszélt nyelv oktatását a már említett tankönyvek felhasználásával. A tananyag további kibővítésére nyújt majd lehetőséget a később megjelenő szöveggyűjtemény.

Összegezve az eddig elmondottakat, úgy vélem, hogy az új orosz nyelvi jegyzet az előzőnél korszerűbb, szisztematikusabb, koncepciójában átgondoltabb. Hiányosságainak nagy része abból fakad, hogy egyszerre több szintű, különböző időtartamu és célú oktatási formák követelményeinek kell eleget tennie. A jegyzetet a szerzők nem tekintik véglegesnek, az eltelt két oktatási félév tapasztalatainak felhasználásával hamarosan átdolgozzák.

### I r o d a l o m :

Fülei- Szántó Endre: Tananyagelmélet és tananyagszerkesztés  
Modern Nyelvoktatás, TIT, Budapest, 1975.

Egyed László - Petrovics Pálné: A tananyag kiválasztásának, elrendezésének elvi és gyakorlati kérdései. Alkalmazott Nyelvtan és Nyelvoktatás, BME Nyelvi Intézet, 1980.

Nagy Lajos: A szakkönyv /szakszöveg/ nyelvoktatásunkban, Alkalmazott Nyelvtan és Nyelvoktatás, BME Nyelvi Intézet, 1980.

Резюме:

Новый учебник русского языка для студентов факультета  
Электротехники /резюме/

Учебник, написанный преподавателями Института Иностранных Языков БТУ используется на нашем факультете с сентября 1981-го года.

Учебник включает в себе 30 уроков. Тематическое изложение учебного материала следующее: в текстах первых шести уроков затронуты темы будничной жизни. Особое внимание уделяется студенческой жизни. Потом следуют три урока, представляющие собой переход от разговорного языка к профессиональному. Научно техническая революция, Энергетика, Ландау/. Профессиональные тексты составляют учебный материал уроков 10-20. Оригинальные тексты выбраны из области общей электротехники. Наконец последние десять уроков занимают новейшими достижениями советской науки и техники, и несколькими вопросами технических наук последних десятилетий.

Грамматические материалы уроков служат для повторения и автоматизации грамматических структур, освоенных студентами в средней школе. Каждое грамматическое явление представлено в форме фразовых типов, составляющих грамматические блоки. За каждым блоком следуют упражнения трансформационного или субституционного характера. Каждый урок включает в себе перевод с венгерского языка на русский, кроме этого вопросы, служащие для проверки понимания и освоения сущности данного текста.

S u m m a r y :

New Russian Textbook for the Students of the Electric  
Engineering Faculty /Summary/

The new Russian textbook used in our Faculty since September 1981 contains 30 units.

Thematically it is built up in the following way: units 1-6 include topics of everyday life with a special emphasis on student's life. Units 7-9 represent a transition from spoken language to technical language/ Scientific Technical Revolution, Energetics, Landau/. Special electrotechnical texts can be found in units 10-20 containing the basic vocabulary of this special field. Texts included in units 21-30 deal with the novelties of Soviet science and technology and with some recent questions of scientific and technical life, such as atomic energy, laser technology. Students are familiar with the majority of the grammatical structures concerned in the textbook. Their recollection and automatization are the tasks to be fulfilled during the course. That is why we can find neither the explanation nor the description of the morphological and syntactic structures. Each unit contains one or two grammatical blocks including sentence patterns. These represent all possible varieties of the actual grammatical structure. Each block is followed by exercises of substitutional or transformational kind. At the end of each unit there is a translation task from Hungarian to Russian; The morphological minimum is studied simultaneously with the first six texts, while special morphological and syntactic structures characterising the language of science and technology are concerned in the remaining 24 units.





AZ OROSZ MŰSZAKI SZAKSZÖVEGEK OKTATÁS-  
MÓDSZERTANI KÉRDÉSEINEK TÖBBOLDALU ELEMZÉSE <sup>+</sup>

/Pollack Mihály Műszaki Főiskola, Pécs/

Az oktatás hatékonyságának növelése az orosz nyelvi képzés területén állandó törekvése a műszaki főiskolák nyelv-tanárainak. Ezzel a fontos céllal kapcsolatosan az utóbbi évtizedekben különböző kísérletek folytak. A kialakult módszertani megoldásokról lehet vitatkozni, de nem szabad elfelejtkezni arról a fontos tényezőről, hogy csak állandóan megújítva fejleszthetjük tovább oktatói munkánkat.

A kérdés vizsgálata ugyanakkor nem egyszer kapcsolatba kerül azzal a törekvéssel, hogy valamely módszer, eljárás t e l j e s e g é s z é b e n k ö t e l e z ő v é váljon a nyelvoktatási gyakorlatban. Az ilyen elképzeléssel még nyelvészeti érvelések esetében sem érthetünk egyet. A tapasztalt szakember ugyanis jól tudja, hogy az oktatás folyamatában külön-böző didaktikai megoldásokat lehet alkalmazni, amelyek közül a megszabott célok megvalósítása érdekében mindig a legmegfelelőbbeket kell kiválasztani. Ez a szituáció ugyanakkor egyáltalán nem zárja ki az egyéni és csoportos kísérletezés lehetőségét - amelyre feltétlenül szükség van -, mivel az élet minden területén így pl. az iparban is állandó fejlődés tapasztalható. Ezzel a folyamattal a nyelvtanároknak tartalmi és formai szempontból egyaránt lépést kell tartaniuk. A mindennapi gyakorlat tapasztalatai ugyanis azt tükrözik, hogy az érdektelen, formális, egyhangú, unalmas nyelvórák - a jelentkező eredménytelenség szakmai demoralizáló hatása mellett - negatív motivációs tényezőként hatnak az oktatásban.

---

+ Elhangzott a Nyelvi Intézet 30 éves fennállásának megünneplésére tartott konferencián 1980. június 20-án.

Mindezek alapján természetes, hogy az oktatási folyamat kérdéseinek specifikus vizsgálata a gyakorló pedagógusok számára igen fontos kutatási terület. Ezzel kapcsolatosan rá kell mutatnunk a szakmai terület bonyolultságára és ellentmondásosságára.

Nehéz helyzetben vannak azok a nyelvtanárok, akik módszertani kutatásokkal foglalkoznak: az ilyen tevékenység ú t t ö r ő jellegű, mivel a műszaki felsőoktatási intézményekben folyó idegennyelvű oktatás szakmódszertanának kidolgozására mindeddig nem került sor. Ennek megfelelően elsődlegesen a r é s z t e r ü l e t e k vizsgálatát végezhetjük a gyakorlati tapasztalatok tükrében. Megítélésünk szerint az ilyen kutatási tevékenység mindenképpen fokozottabb támogatásra szorul, ugyanis nem csak a pályakezdő, hanem a középiskolai gyakorlatból érkező nyelvtanárok is számtalan olyan kérdéssel kerülnek szembe az oktatási gyakorlatban, amelyre a szakirodalom hiánya miatt n e h e z e n kaphatnak választ.

Növeli a nehézségeket az is, hogy a 70-es évek elején létrehozott m ű s z a k i f ő i s k o l á k lektorátusai az igények és a követelmények szerint lényegében új, a műszaki egyetemektől természetszerűleg eltérő nyelvoktatási rendszerben tanítanak. Így ezekben az intézményekben az egyetemi nyelvi képzés tapasztalatainak egyszerű áttétele sem biztosíthat járható utat: A 121/1974 sz. OM.utasítás ugyanis világosan megkülönbözteti és elhatárolja az egyetemek és főiskolák idegennyelvi oktatásával szemben támasztott követelményeket.

Ugyanakkor a műszaki főiskolák létrejöttével lényegében egybeesik a technikai eszközök fokozottabb, gyorsütemű elterjedése a nyelvoktatás területén. Ezt azonban nem előzte meg olyan oktatásmódszertani megalapozás, amely minden felsőoktatási intézményben megfelelő hatékonyságot biztosított volna az igen hasznos, de látszatra ugyancsak bonyolult gépi segéd-eszközök alkalmazásában.

Éppen ezért már évek óta rendszeresen foglalkozunk az orosz műszaki szakszövegek oktatásának módszertani részterüle-

teivel, többek között a nyelvi laboratórium komplex alkalmazásának kérdéseivel. Eredményei más helyeken is hasznosíthatók, tekintettel arra, hogy a legtöbb műszaki felsőoktatási intézményben ma már van nyelvi laboratórium. Kísérleteink hasznosíthatóságát a gyakorlati alkalmazás többszörösen igazolta. Meghatározott rendszerben 1976-tól folyik az orosz műszaki szakszövegek nyelvi laboratóriumi oktatása a pécsi Pollack Mihály Műszaki Főiskolán.

Több helyen is foglalkoznak a szakemberek ilyen irányú tevékenységgel. Ennek ellenére ismeretes olyan megalapozatlan, szubjektív elfogultság is, amely a már meglévő, használható technikai eszközök alkalmazását a nyelvi képzésben megkérdőjelezi. /Nem kívánok kitérni a nem kapható, nem hozzáférhető, nem tanulmányozott, nem ismert és nem is létező oktatástechnikai eszközök megítélésére, mert az ilyen irányú véleménynyilvánítás a sci-fi körébe tartozik.../ Tény az, hogy egyetlen ország oktatási rendszere sem engedheti meg azt a luxust, hogy értékes műszaki berendezések kihasználatlanul álljanak.

A pécsi Pollack Mihály Műszaki Főiskolán mindennapi munkánk közepette azért nem esünk túlzásokba: nem értékeljük túl a nyelvi labor szerepét az orosz műszaki szakszövegek oktatási folyamatában. Ellenkező előjellel ugyanis jelentkezhet egy olyan kérdésfeltevés, hogy miért nem lehet minden nyelvi órát a laboratóriumban tartani.

Nos, egy műszaki felsőoktatási intézményben a hallgatók órarendje értelemszerűen az adott főiskola szakmai profilját biztosító szaktárgyak oktatásának elsődleges beállításán alapul. Éppen ezért a diákok a gyakorlati foglalkozásokon a képzési szaknak megfelelő tankörökben illetve csoportokban /fél tankör/ vesznek részt. Szervezési szempontból tehát a differenciált nyelvoktatás csak az u.n. blokkosítás keretében oldható meg. Ez azt jelenti, hogy mind az első, mind a második évfolyam összes szakjának hallgatói egy-egy két órás /45+45 perc/ blokkba /A,B,C,D/ beosztva részesülnek orosz nyelvi képzésben.

Mindenképpen figyelembevételével az objektív lehetőségekhez képest 100%-os nyelvi labor kihasználtságot biztosít az az óra-beosztási rendszerünk, amelynek alapján főiskolánkon már negye-

dik éve folyik az orosz műszaki szakszövegek oktatása. Ez többek között azt jelenti, hogy minden kettős óra alkalmával két hallgatói csoport egy-egy órát a nyelvi laboratóriumban dolgozik /v.ö.: Audió-Vizuális Közlemények, 14.évf.1977. IV.szám.p.339./. Ez az időmennyiség /45 perc/ egy alkalomra elegendő, mivel: "Két óra egyfolytában heti egy alkalommal majdnem teljesen értéktelen időtöltés, mert a 40. percen túl fellépő fáradtság /plate/ érzet az óra első 40 percének értékét is kimondottan csökkenti."<sup>1/</sup> Ezt az amerikai kutatásokon alapuló megállapítást megerősítik a szovjet szakemberek tapasztalatai, akik szerint 25-30 percre kell méretezni az intenzív laboratóriumi tevékenység időtartamát, mivel ezután már hamarosan fáradtság lép fel, és a munka hatékonysága erősen csökken.<sup>2/</sup> A műveleti tevékenység változtatásával azonban néhány perccel meghosszabbítható ez az aktív időkihasználási tartomány. Tapasztalataink szerint a fejhallgató időszakos levétele már jelentős mértékben csökkenti az említett fáradtság érzetét. Az óra külső hangszóró bekapcsolásával folytatható pl. egy meghallgatásra szánt, a hallgatók munkájáról felvett hanganyag bejátszása révén. Ily módon lehetőség nyílik a 45 perces óra aktív, teljes hasznosítására. /Ennek az időmennyiségnek további taglalására, felosztására, csökkentésére egyébként objektíven sincs mód egyik műszaki felsőoktatási intézményben sem, tehát a 45 perc alkalmazása az egyetlen megvalósítható szervezési lehetőség jelen körülmények között a nyelvi laboratóriumi óra szempontjából./

Azzal kapcsolatosan, hogy a 45 perc /összehasonlítva/ mennyit ér a nyelvi laborban, a szakirodalomban a következő olvasható: "A tanuló részére annyi beszélgetési gyakorlat adagolható 10 perc alatt laboratóriumban, amennyi írott gyakorlatot otthon vagy a tanteremben több óra alatt tud elvégezni. Ennek oka, hogy a beszédgyakorlat megszünteti a mondatok leírásának időrabló feladatát. Egy tipikus 10 perces gyakorlat 60 mondatot tartalmazhat, amelyek mindegyike ugyanazon nyelvtani szabály szerint van felépítve."<sup>3/</sup> /Az idézetből az is kitűnik, hogy a szerző ebben az esetben éppen a nyelvtani anyag laboratóriumi oktatásának előnyeit biztosítja./ Hasonló megállapításokra jutott E.D. Csemodanova is, akinek adatai szerint a hallgató szokásos körülmények között

tíz kérdésre 2-6 percet áldoz, míg a technikai eszközök alkalmazása mellett 25 perc alatt 4e-8e feladatot képes megoldani.<sup>4/</sup>

Ezek a számszerű adatok bizonyos értelemben már utalnak a laboratóriumi óra felépítésére is. A laboratóriumi foglalkozás didaktikai menete módszertani szempontból hasonlít az oktatási folyamat általánosan ismert szervezési megoldásaira. Természetszerűleg azonban a nyelvi laboratóriumi órán a didaktikai tartalom eltérő megjelenési formákban, műveletekben tükröződik más gyakorlati foglalkozásokhoz viszonyítva.

Az orosz műszaki szakszövegek nyelvi laboratóriumi oktatásának strukturájával az egyébként is csekély mennyiségű /a témához tartozó/ irodalom egyáltalán nem foglalkozik. Tény az, hogy még az idegen nyelvek általános oktatási metodikájában is teljes mértékben ellentmondó felfogások tapasztalhatók a nyelvi óra felépítésében.<sup>5/</sup> A témával kapcsolatosan azzal az állásponttal értünk egyet, amely szerint: "Az kétségtelen, hogy az idegen nyelvi tanítási óra nem építhető fel valamilyen közös séma alapján, amely kötelező lenne minden órán vagy legalább is valamilyen típusú órákon."<sup>6/</sup> Nem fogadható el tehát az a kategorizálás sem, amely szerint a nyelvi laboratóriumban imitativ /utánzó/, vagy gyakorló-feladati, vagy adaptiv /alkalmazó/ foglalkozások folynak.<sup>7/</sup> Csak a különböző didaktikai lépések kombinációjáról lehet szó, ez pedig minden esetben az elsajátítandó tananyag, ill. a hallgatói csoport tudásszintjének a függvénye.

Nem kívánunk azonban a kérdés lényege előtt kitérni, mert a konkrét tapasztalatok alapján felvázolható az orosz műszaki szakszövegek nyelvi laboratóriumi oktatásának lehetséges menete. Egy-egy hallgatói csoport a következő részfeladatokat végezheti el:

- számonkérés /magnóra felvehető, azonnal visszajátszható/;
- előkészítés /a szakszöveg előzetesen preparált szóanyagának hallgatása és ismétlése - ugyancsak rögzíthető és visszahallgatható/;
- szakszöveg /meghallgatás, szintagmáenkénti ismétlés, fordítás - ugyancsak felvehető és visszaadható /;
- nyelvtani anyag /kontrasztív bemutatás, ismétlés/;

- kérdések /kétszeri meghallgatás, válaszadás/;
- lexikai és nyelvtani gyakorlatok /a példamegoldás után hármas ütemű munkavégzés/;
- egyéb szöveg /meghallgatás, tolmácsoló fordítás, tartalom-elmondás/;
- tesztek /az első éves hallgatóknál hibakiválasztásos rendszerű feladatok megoldása, kombináltan vagy jegyzet nélkül/.

Ez utóbbi lehetőség arra is utal, hogy hallgatóink orosz nyelvi jegyzettel jönnek a laboratóriumi foglalkozásokra, u g y a n a z z a l az anyaggal, amellyel a hagyományos tantermi órákon foglalkozunk. Ezt egészíti ki a néhány csoportban kísérleti jelleggel alkalmazott diapozitív-készlet, amely a már elkészített, hangosított anyagra támaszkodva növeli a nyelvoktatás hatékonyságát.

A műszaki felsőoktatási intézményekben az orosz nyelvi szakszövegek oktatásakor tapasztalataink szerint eredményesen támaszkodhatunk a hallgatók szakmai ismereteire. Ezt a lehetőséget feltétlenül ki kell használni olyan képek, ábrák, grafikonok, táblázatok és képletek bemutatásával, amelyeket a hallgatók szaktárgyi óráikon megismerhettek. A vizuális szemléltetést elsősorban az új nyelvi anyag bevezetése és rögzítése során alkalmazzuk.

A vizuális anyagok összeállításakor ügyelni kell arra, hogy a megvalósítandó célok és a didaktikai feladatok a lehetőségekkel itt is összhangban legyenek. Segítségükkel ugyanis motiválni lehet a hallgatók munkáját, ösztönözni tanulási tevékenységüket; információt adhatunk át, bemutatathatunk konkrét jelenségeket, és hatással lehetünk az oktatási folyamat egészére is.

A vizuális eszközök létrehozásánál figyelembe kell venni, hogy a segédlet hatékonyságát a lényeges elemek kiemelésével, illetve a fölöslegek kiküszöbölésével növelni lehet. A lényeges elem kiemelése megoldható pl. az ábrázolás nagyságával az adott elem megfelelő elhelyezésével vagy a színek kontrasztjával. Ügyelni kell arra, hogy egy ábrán ne legyen túl sok elem. Minél kevesebb a részlet, annál gyorsabban tudnak a hallgatók a lényegre összpontosítani.

A különféle célok elérése érdekében különböző szemléltetési módokat alkalmazhatunk: -

- tárgyi-ábrázoló szemléltetést a szavak szemantizálásához;
- absztrakt-grafikait a nyelvi szabályok közléséhez.

A tárgyi-ábrázoló szemléltetés nem minden esetben egyértelmű, és nem közöl ismereteket arról, hogyan építsük be a nyelvi elemet a beszédbe. A képek, diapozitívek alkalmazásának előnyét viszont abban látjuk, hogy átirányítják a hallgatók figyelmét a formáról a tartalomra.

A vizuális eszközökkel kombinált oktatási folyamat öt fázisra bontható:

Az első lépésben történik a lexikális ismeretek aktivizálása és az objektív tényanyag tudatosítása a diaképek megtekintésével, majd a szövegek hangszalagról történő bemutatásával. A nyelvi információ elhangzása előtt kb. 5 sec. szünetet biztosítunk, mely idő alatt a hallgató a képi ábrát fel tudja fogni. A szöveg elhangzása után a diaképet még kb. ugyanennyi ideig a vetítő vásznon /falán/ hagyjuk, hogy a hallgatónak lehetősége legyen a hangos és a képi információt összekapcsolni. Ezt az első szakaszt szükség szerint ismételni lehet.

A második lépés a receptív-reproduktív beszéd területén történő automatizálás két fázisban. A hallgatók mondatonként vagy szintagmanként ismétlik a hallott szöveget, miközben a diaképek egyértelművé teszik az új lexikai egységet. A gyengébb felkészültségű csoportokban a mondatokat rövidíteni és egyszerűsíteni lehet.

A harmadik fázisban történik az értő hallás területén lezajló automatizálás a szöveghez kötött, variálható beszédgyakorlat szintjén. Ebben a lépésben célszerűnek tűnik az eldöntendő kérdések alkalmazása, kettő vagy négy fázisu gyakorlatokban.

A negyedik lépés a dialógusos beszédképesség ellenőrzése produktív kérdések segítségével, két fázisban.

Utolsó - az ötödik - lépés a monológusos beszéd automatizálása, amelyet csak a jobbképességű csoportokban tudunk elvégezni. Ebben a szakaszban a nyelvtanár felszólítja a hallgatókat, hogy a teljes tartalom elmondása előtt diaképekről beszéljenek.

Munkálataink az orosz műszaki szakszövegoktatás hatékonysá-

gának a növelését szolgálják. Nyelvtanári kísérleti-kutatási tevékenységünk egyes területeiről hazai, nemzetközi, külföldi tudományos-módszertani konferenciákon több előadást tartottunk Miskolcon, Budapesten, Szekszárdon, Győrött, Berlinben, Moszkvában, és publikációink jelentek meg szakfolyóiratokban cikkgyűjteményekben.

A továbblépés érdekében 1979. augusztus 29-én az orosz műszaki szakszövegek oktatási kérdéseinek komplex tanulmányozása céljából szaknyelvoktatási-módszertani kutatócsoportot alakítottunk. Eddigi egyéni tevékenységünket **e g y e s i t v e** az orosz nyelvi képzés hatékonyságának a növelésére 5 évre szóló kutatási-fejlesztési tervet dolgoztunk ki.

Tovább kutatjuk az audio-orális, audio-vizuális módszerek alkalmazásának lehetőségeit, és ritmopédiai kísérleteket is tervezünk a nyelvi laboratóriumban. Vizsgálatainkat természetesen a hagyományos tantermekben végzett munkával kölcsönhatásban folytatjuk. Ennek megfelelően felülvizsgáljuk és korszerűsítjük az orosz műszaki szakszöveg jegyzeteinket, ill. az ezek alapján készített, mintegy 38 órát kitevő hangosított anyagot. Az AACV diaképes feldolgozást a jegyzetek és a hangosított, programozott szalagok alkalmazásával tovább fejlesztjük. Mindezek eredményeként az orosz műszaki szakszövegek komplex oktatása számára kísérleti szöveggönyvet, útmutatót és módszertani ajánlásokat szeretnénk készíteni.

Elgondolásaink nyilvánvalóan nem vonatkoznak az orosz műszaki szakszövegek oktatásának **m i n d e n** területére. Más munkahelyeken **m á s** kérdések foglalkoztathatják a nyelvtanárokat. Céljaink azonban közösek: Az orosz műszaki szakszövegek oktatásában a hazai és a nemzetközi igényeknek megfelelően egyre eredményesebb, hatékonyabb munkát kell végeznünk. Ennek a tevékenységnek pedig az egyik legfontosabb összetevője a módszertani tudatosságot igénylő, lelkiismeretes nyelvtanári munka.



## Irodalom:

- 1/ Gyöngyössi Istvánné: Szempontok a nyelvi laboratórium munkájának szervezéséhez. Audio-vizuális közlemények, Bp., 1972.9.évf.2.sz. 108.o.
- 2/ K.B. Karpov: Primenyenyije tyehnyicseszkih szredsztv v abucsenyii inosztránnim jazikam. Izd. "Viszsaja skola", Moszkva, 1971. 67.o.
- 3/ Pimsleur P.: The functions of the language laboratory. Modern Language Journal. 1976. 5.p. Ford.
- 4/ G.G. Gorogyilova: Abucsenyije recsi i tyehnyicseszkiye szredsztva. Izd. "Russzkij jazik", Moszkva, 1979. 163.o.
- 5/ Szerzői munkaközösség: Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Tankönyvkiadó, Bp. 1977. 339-341.o.
- 6/ I.m. 341.o.
- 7/ Mancsev J.: Ezikovata laboratorija - technicseszki komplekssz vizsoka efektivnoszt i mnogosztranna funkcionálnoszt. Problemi na Vizsseto Obrazovanie, 1974. No.5. 33-37,p. Ford.

## Zusammenfassung

Die Forschungsgruppe für Methode und Unterricht der Fachsprache an der Technischen Hochschule "Pollack Mihály" zu Pécs ist zur Gruppenarbeit-Weiterentwicklung der mehrjährigen experimentalen Tätigkeit von Sprachlehrern, die in heimischen, internationalen, ausländischen Forums bekannt gemacht worden ist, zustande gekommen. Die wissenschaftlich-methodischen Forschungsarbeiten sind nach dem staatlichen Auftrag des Kulturministeriums im Gange, und auf die gemeinsame Ausarbeitung der effektiveren Unterrichtsmethoden von technischen Fachtexten, der Anwendungseinheit des Sprachlabors und des traditionellen Lehrsaales gerichtet.

Резюме:

Исследовательская группа по методике и обучению специальному языку в Высшем техническом учебном заведении им. Поллака Михая /г.Печ/ основана для дальнейшего развития многолетней экспериментальной групповой деятельности лекторов, о которой сообщали, опубликовывали на отечественных, международных, зарубежных научных конференциях, в журналах. Научно-методические исследования идут по государственному поручению Министерства Просвещения, и направляются на совместную выработку более эффективных приемов обучения русским техническим специальным текстам, учебных и подсобных материалов в единстве применения языковой лаборатории и традиционной аудиторной обстановки.

TARTALOMJEGYZÉK

CH 1

Oldal

1. Bevezető .....	5
2. <u>Sós Péterné dr.</u> : A szakirányú felsőoktatás idegen- nyelvi képzésének célja és tanter- vi feladataink a társadalmi igé- nyek tükrében .....	7
3. <u>Hell György</u> : Grammatikák és változó nyelvokta- tási célkitűzések .....	21
4. <u>Fazekas Pálné</u> : Milyen legyen a nyelvtanulás/ tanítás? .....	37
5. <u>Nyulászné dr. Alpári Ágnes</u> : A középiskolai orosz nyelvoktatás néhány jellemzője a műszaki szakszövegolvasás tükré- ben .....	45
6. <u>Dr. Bassola Péterné</u> : Beszámoló a Nyelvi Intézet német nyelvtanári konferenciájá- ról .....	59
7. <u>Kiss István</u> : Kontrastive Untersuchungen in der Lexik und ihre Bedeutung im Lexikunterricht .....	61
8. <u>Somos Edit</u> : Methodische Fragen der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten in der Fachsprache Deutsch .....	75
9. <u>Morvay István</u> : Die Negation .....	85
10. <u>Gyenes Tamásné dr.</u> : A hallás utáni szakszövegértési képesség kimunkálásának alapelvei...	93
11. <u>Mészáros László</u> : A szövegértés és a szövegfordítás tanítása .....	113

12. Dr. Jakabfy Anna: Tapasztalatok a nyelvi laborató-  
rium oktatásáról a nappali szakmér-  
nökhallgatók angol csoportjaiban... 127
13. Melczerné dr. Novák Irén: A BME Nyelvi Intézetének  
Villamosmérnök kari új orosz nyel-  
vi jegyzete..... 135
14. Bazsó Zoltán - Joó Ágnes - Kozma László - Schäffer  
Katalin: Az orosz műszaki szakszöveg-  
oktatás módszertani kérdései-  
nek több oldalú elemzése..... 143

CH92



